Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8970763
Centre d'intérêt: 080

Ecole et luttes de classes au Québec / [Béatrice Chiasson ... et al.]. -- 3e éd. -- Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, 1976.
160 p. : ill. ; 28 cm.

"Edition spéciale de la revue Ligne directe" -- P. [4] de la couv.
Code: D-5606. Bibliogr. : p. 153-156.

ISBN 0-919082-00-9

Vedette(s)-secondaire(s): Chiasson, Béatrice • Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s): Rôle de l'école • Rôle social • Lutte des classes • Classe sociale • Inadaptation scolaire • Pratique pédagogique • Rôle de l'enseignant • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant • Polyvalente Jean-Nicolet (Nicolet, Québec)

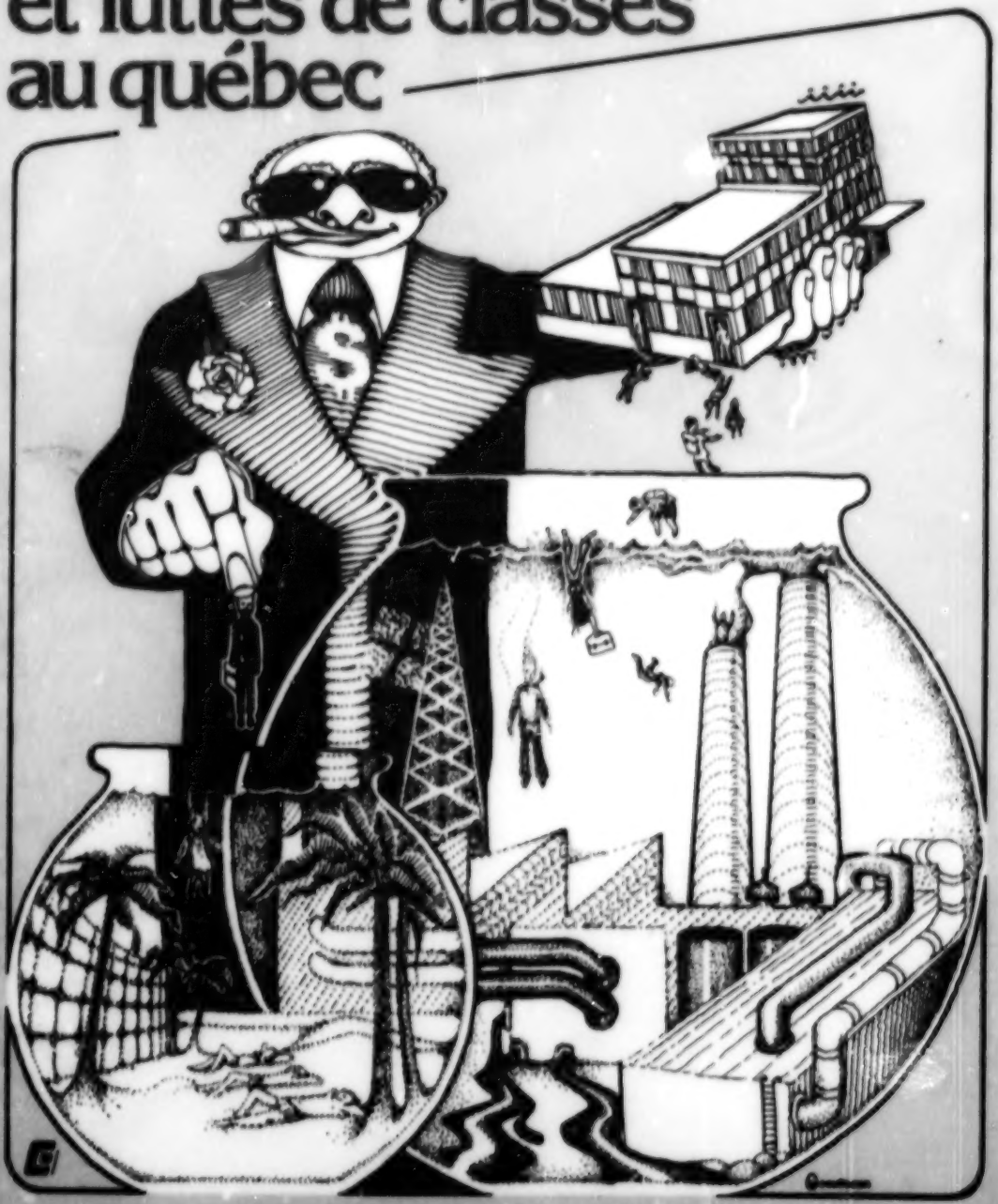
Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de conscientisation

Dans ce rapport, une équipe de la CEREE (Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant) analyse comment l'école québécoise contribue à reproduire les rapports sociaux de production de la société capitaliste. Après une présentation du cadre d'analyse, les auteurs utilisent des résultats d'enquêtes pour étudier les mécanismes de sélection exercés par l'école. On présente l'inadaptation scolaire comme un résultat du rôle éliminatoire de l'école et on vérifie les effets sélectifs des mathématiques modernes. Par la suite, au moyen d'exemples tirés de manuels, de programmes et de règlements d'écoles, on examine comment s'effectue l'inculcation de l'idéologie bourgeoise. On poursuit avec une présentation de l'expérience d'une école progressiste, la polyvalente Jean-Nicolet. Cette partie comporte les constats réalisés et une critique du projet. Finalement, on invite les enseignants à adopter une "pédagogie de conscientisation" qui vise à ce que la majorité des étudiants prennent conscience des intérêts de classe des travailleurs.

Type de document: r

8970763

école et luttes de classes au québec



école et luttes de classes au québec

Ont aussi contribué à cette recherche:

Béatrice Chiasson
Paul-R. Bélanger
Nicole Brazeau
Denis Dumont
Rolland Dussault
André Marceau
Claire Beauchemin
Michèle Benoît
Nicole Pomerleau-Brodeur
Marie-Andrée Comtois-Dard
Robert Maltais
Louise Sarrazin

Ce rapport n'aurait pu être réalisé sans la collaboration d'un grand nombre de militants, d'enseignants et d'étudiants et sans l'aide des secrétaires de l'équipe, du personnel de l'informatique et de l'atelier d'impression de la CEQ.

ISSN 0318-0603

table des matières

1 – Cadre d'analyse 5

2 – La sélection – élimination 15
1- Enquêtes: élémentaire, secondaire, cegep (1ère année) 21
2- L'inadaptation scolaire: résultat du rôle éliminatoire de l'école 39
3- Sondage auprès des professeurs de mathématiques 47

3 – L'idéologie transmise par l'école 57
1- Manuels, programmes et volumes de bibliothèque 63
2- Les règlements d'écoles 95

4 – Jean-Nicolet: le piège de l'individualisme 113
1- Bref portrait socio-économique du milieu 118
2- Bref portrait de la polyvalente Jean-Nicolet 119
3- Philosophie, objectifs et moyens mis de l'avant à Jean-Nicolet 120
4- Ce que nous avons constaté 122
5- Critique 130

5 – Notre métier d'enseignant 143

Bibliographie 161

Annexe 167

Après avoir adopté le manifeste "L'école au service de la classe dominante", les participants au XXIIième Congrès de la CEQ, en 1972, ont demandé que soit constituée à la CEQ une équipe centrale dont le mandat serait de poursuivre, en collaboration avec les enseignants à la base, l'analyse du rôle de l'école et de l'enseignant dans la société capitaliste.

En vue de réaliser ce mandat, la CEQ a constitué la COMMISSION D'ENQUETE SUR LE ROLE DE L'ECOLE ET DE L'ENSEIGNANT (CEREE). L'équipe, qui était responsable de la diffusion du manifeste, avait un mandat d'[illegible]nation, de formation, de conscientisation et d'enquête militante. Elle devait tenter de rejoindre le plus grand nombre possible d'enseignants. Ce mandat a été renouvelé lors du colloque tenu en septembre 1973 à la suite du XXIIIème Congrès de la CEQ.

C'est ainsi que depuis deux ans, dans le cadre de la démarche CEREE, plusieurs centaines de militants, en collaboration avec l'équipe centrale, ont participé activement à des sessions de formation, à des enquêtes dans leur

milieu, et à l'organisation de journées d'étude sur le rôle de l'école et de l'enseignant qui ont réuni plusieurs milliers d'enseignants. On peut trouver dans le document "Bilan de la démarche CEREE" une analyse critique de toutes ces opérations.

Le manifeste "L'école au service de la classe dominante" contenait une brève analyse de l'école et de la société, que les auteurs eux-mêmes reconnaissaient comme embryonnaire. Les nombreuses sessions de formation, discussions et enquêtes que nous avons effectuées, ainsi que le développement des luttes menées par les enseignants, et par les travailleurs en général, nous ont permis d'approfondir notre compréhension du fonctionnement de la société capitaliste, de mieux identifier les intérêts de classe des travailleurs, et de mieux voir comment l'appareil scolaire est un instrument de domination des travailleurs par la bourgeoisie.

Toute recherche, toute prise de position, présuppose une certaine conception de la société. Ceci est vrai même pour les rapports et les recherches qui se prétendent neutres. Le présent rapport, comme le manifeste et les guides de travail du la CEREE, repose sur une analyse de la société qui reconnaît l'existence de classes sociales toujours en lutte. Dans la lutte des classes nous prenons parti pour les travailleurs.

Cette conception de la société s'oppose à celle que la bourgeoisie veut inculquer à tous par ses différents appareils idéologiques; c'est pourquoi elle est constamment réprimée. Nous sommes engagés dans une lutte idéologique.

Pour analyser correctement l'école, il faut analyser la structure de classe de la société et les tendances de son développement histori-

que. C'est pourquoi, dans un premier chapitre, nous tenterons de préciser les principaux éléments d'analyse de la société que nous dégageons de notre recherche à l'étape actuelle, et sur lesquels repose notre analyse de l'école.

Ce chapitre que certains trouveront sans doute un peu théorique est présenté d'une façon concise, comme document de travail. Il aurait avantage à être utilisé lors de sessions de formation où on pourrait en discuter et l'illustrer à l'aide d'exemples tirés de chaque milieu concerné. De plus, on trouvera en annexe au présent document, une bibliographie indiquant plusieurs ouvrages que les intéressés pourront consulter.

Nous soumettons ensuite aux participants au XXIVème Congrès de la CEQ le résultat de nos recherches sur divers aspects de l'école capitaliste, en particulier sur la sélection et l'idéologie transmise, de même qu'une analyse de l'expérience de la Polyvalente Jean-Nicolet.

Nous avons analysé le matériel didactique, les règlements, le classement des étudiants, les expériences pédagogiques, etc... sous l'angle des valeurs transmises et de leur contribution à la reproduction des classes sociales. Nous avons tenté de vérifier s'ils étaient des moyens par lesquels l'école contribue au maintien du système capitaliste. Notre but n'était donc pas d'évaluer le mérite ou d'interpréter les intentions des personnes qui ont mis sur pied ces expériences ou collaboré à leur réalisation.

Nous ne prétendons pas avoir tout dit sur l'école dans le présent document. D'ailleurs, nos ressources limitées ainsi que l'ampleur du mandat ne nous ont pas permis d'effectuer une recherche aussi approfondie et aussi systémati-

que que nous l'aurions souhaité.

Nous souhaitons que ce document soit utilisé comme outil de travail par les militants qui désirent poursuivre l'analyse de la société et de l'école, et s'engager dans des luttes qui vont dans le sens des intérêts des travailleurs.

L'équipe CEREE,

Guy Brouillette
Bernard Deslières
Hélène Gilbert
Adrien Roy

1
cadre d'analyse

cadre d'analyse

La production: base du développement de la société

Pour vivre et perpétuer l'espèce humaine, les hommes doivent manger, se vêtir , avoir une demeure, etc... Tout cela les hommes se l'assurent par leur travail, à l'aide d'instruments de travail. La production de biens matériels se trouve à la base de la vie et du développement de toute société.

La production de biens est impossible sans les moyens de production que sont les matières premières, les sources d'énergie, les machines, les outils, les usines, les transports, etc... La production de biens est aussi impossible sans les travailleurs possédant les connaissances, l'expérience, le savoir-faire. La relation qui existe entre les travailleurs et les moyens de production constitue ce qu'on appelle les rapports sociaux de production.

L'histoire de l'humanité n'est pas un concours fortuit de circonstances et de phénomènes, mais une évolution qui suit des étapes successives. Chaque formation sociale, chaque société, se distingue par son mode spécifique de production, c'est-à-dire par le type d'organisation de la production. Dans l'évolution des sociétés on distingue les grandes étapes historiques suivantes: communauté primitive, esclavage, féodalisme, capitalisme, socialisme... Chaque étape étant le développement de celle qui l'a précédée, on comprend pourquoi plusieurs modes de production et plusieurs stades (ou étapes) d'un même mode peuvent coexister.

Actuellement, le Québec est dominé par le mode de production capitaliste au stade monopoliste, même si dans certaines régions le stade concurrentiel est encore présent, de même que le mode de production pré-capitaliste.

Le capitalisme monopoliste est dominant au Québec

Au Québec, on constate que la majorité des secteurs industriels sont la propriété de quelques grands capitalistes: les mines, le pétrole, le secteur des pâtes et papier, l'industrie automobile, l'alimentation, etc... sont entre les mains de capitalistes monopolistes qui s'entendent ensemble pour fixer les prix et se répartir le marché. La concurrence étant pratiquement éliminée, il leur est possible de maintenir un taux de profit élevé, de provoquer des pénuries artificielles, de créer l'inflation (1), etc... Le capitalisme monopoliste est caractérisé aussi par le fait que le capital bancaire (banques, fonds mutuels, assurances) s'associe au capital industriel (entreprises manufacturières) favorisant ainsi une concentration accrue des capitaux entre les mains de "groupes financiers" (ex.: Power Corporation, Argus). Ce stade est également caractérisé par le fait que les entreprises monopolistes vont investir dans d'autres pays. C'est ainsi qu'on assiste à la domination des pays par les entreprises multinationales appuyées par les États impérialistes (ex.: ITT-AT&T au Chili, au Québec, et dans 67 pays en 1970).

(1) Voir à ce sujet le document de Pierre Jasmin "La hausse des prix c'est du vol organisé".

Le stade concurrentiel est encore présent dans certaines régions

Certaines régions sont encore dominées par le stade concurrentiel du capitalisme: on y trouve surtout des petites industries de textile, de chaussures, de transformation du bois, etc... (Beauce, Bas du Fleuve, Laurentides, etc...). Les petits et moyens capitalistes qui possèdent ces entreprises connaissent en général des difficultés économiques énormes, et sont constamment menacés d'élimination par les monopoles.

Mode de production pré-capitaliste

A côté du mode de production capitaliste, il existe encore des traces du mode de production pré-capitaliste: production artisanale, fermes familiales, etc...

Caractéristiques du mode de production capitaliste

Le système capitaliste repose sur la propriété privée des moyens de production. Les travailleurs, ceux qui créent les valeurs nouvelles, ne possèdent pas les moyens de production et ne peuvent pas non plus décider de leur utilisation, ni de la répartition des marchandises produites. Ils ne possèdent que leur force de travail qu'ils sont obligés de vendre aux propriétaires des moyens de production.

Le propriétaire des moyens de production achète la force de travail au prix le plus bas possible, c'est-à-dire le minimum nécessaire à sa reproduction matérielle: nourriture, vêtements, logement, entretien et éducation des enfants. Les salaires peuvent s'élever un peu au-dessus de ce minimum grâce aux luttes des travailleurs, mais ils n'atteignent jamais l'équivalent des valeurs nouvelles créées par le travail.

Cette différence qui existe entre le prix payé pour la force de travail (salaire) et les valeurs nouvelles créées par le travail constitue ce qu'on appelle la plus-value. L'extorsion de cette plus-value par les propriétaires des moyens de production est la principale forme de l'exploitation capitaliste.

Origine des classes sociales

C'est la séparation, du point de vue de la propriété, entre les travailleurs et les moyens de production qui est à l'origine de la division en classes. (1) Dans le mode de production capitaliste, cette séparation crée deux classes fondamentales dont les intérêts sont opposés et irréconciliables: la bourgeoisie et la classe ouvrière.

La bourgeoisie

La bourgeoisie ou classe capitaliste est formée de ceux qui possèdent et contrôlent collectivement l'utilisation des moyens de production et s'approprient directement ou indirectement de la plus-value. La bourgeoisie comprend:

- les propriétaires des moyens de production qui décident de l'utilisation de ces moyens de production, de la force de travail ainsi que des biens produits; ils s'approprient directement la plus-value.
- Les capitalistes intermédiaires (ou cadres), qui sont les agents des propriétaires et gèrent leurs intérêts; ils ont une fonction de délégation, de prolongement du capital, ex.: gérant d'usine, directeur du personnel, contremaître et haut-fonctionnaire de l'administration étatique (santé, enseignement, services sociaux). Ces derniers ne s'approprient qu'indirectement de la plus-value: ils reçoivent des salaires plus élevés que la valeur de leur force de travail, en récompense pour leur loyauté aux intérêts du capital.

(1) Notre analyse des classes, à ce moment-ci, est plus poussée que celle que nous avons eu à faire dans nos travaux de la CEREP. Toutefois, tout n'est pas réglé à ce sujet: les classes sociales au Québec font l'objet de recherches intenses, en particulier en ce qui concerne les classes autres que la bourgeoisie et la classe ouvrière.

Ceux qui appartiennent à cette classe ont les mêmes intérêts: maintenir ou améliorer le présent système économique pour maintenir ou accroître leurs profits et leurs privilèges.

Travail productif et travail improductif

Les travailleurs, avons-nous dit, ne sont pas propriétaires des moyens de production; ils sont obligés, pour survivre, de vendre leur force de travail comme une marchandise. Les biens produits selon le mode de production capitaliste peuvent l'être sous deux formes distinctes: la forme productive et la forme improductive.

La classe ouvrière

La classe ouvrière est formée de ceux qui effectuent leur travail sous la forme productive, i.e. ceux qui réalisent des opérations productives de plus-value: production proprement dite, transport, emballage, entretien et conservation. Ils créent des valeurs nouvelles appropriées par les capitalistes. Ils sont exploités sous la forme d'extorsion de plus-value.

Intérêts contradictoires

La classe ouvrière et la classe capitaliste ont des intérêts contradictoires, c'est-à-dire que la satisfaction des intérêts d'une classe entraîne la négation ou le rejet des intérêts de l'autre.

L'accumulation des capitaux (1) et la résistance à la concurrence ne peuvent se réaliser que par l'exploitation de la classe ouvrière par la classe capitaliste: augmentation des cadences, déclassification, détérioration des conditions de travail, etc... Pour la classe ouvrière, le seul intérêt à long terme est l'abolition de l'exploitation, qui passe par l'abolition du capitalisme.

Les salariés exécutants (ou nouvelle petite-bourgeoisie)

Dans le mode de production capitaliste, les salariés exécutants, qu'on appelle parfois "nouvelle petite-bourgeoisie", sont les travailleurs dont les opérations sont réalisées sous forme improductive. Ces opérations sont celles propres à l'échange (commerce, finances) et celles que l'on peut qualifier de services auxiliaires à la production soit dans les entreprises (administration, gestion du personnel, etc...) soit dans la bureaucratie d'Etat (santé, éducation, information, répression, etc...).

Ces travailleurs ne créent pas de valeurs nouvelles appropriées par les capitalistes, mais effectuent des tâches nécessaires à la circulation du capital et de la marchandise et au maintien des rapports sociaux de production. Ils vendent eux aussi leur force de travail. Leur salaire est aussi déterminé par le coût social de reproduction de leur force de travail. Ils font économiser aux capitalistes une quantité de plus-value plus grande que ce qu'ils reçoivent en salaires. C'est ce qu'on appelle l'exploitation par l'extorsion de sur-travail. (2)

Les enseignants exploités par le sur-travail

Le slogan "les enseignants: des travailleurs comme les autres" reposait sur une ambiguïté. On sous-entendait que les enseignants étaient aussi exploités, mais sans clarifier comment cette exploitation était différente de celle que subit la classe ouvrière. La distinction entre les deux formes d'exploitation permet de voir plus clairement la situation réelle des enseignants: travail-

---

(1) "L'existence de la concurrence capitaliste entraîne l'obligation pour chaque entreprise de croître pour ne pas disparaître. Cette obligation de croître ne peut être satisfaite que par l'accumulation du capital. Le profit, c'est le fuyau qu'ont les entreprises d'accumuler du capital. La nécessité de croître pour ne pas disparaître mène à la concentration de plus en plus grande des moyens de production entre les mains d'une seule entreprise, qui devient ainsi un monopole." -- L'inflation c'est du vol organisé, PTG-CSG-CSN, p. 38

(2) Il ne faut pas confondre les expressions "exploitation par le sur-travail" et "travail en temps supplémentaire".

leurs exploités par le sur-travail, donc sous une forme différents de celle que subit la classe ouvrière, mais exploités quand même.

La petite-bourgeoisie traditionnelle

La petite-bourgeoisie traditionnelle comprend les travailleurs-propriétaires de leurs moyens de production: les artisans, les agriculteurs, les petits commerçants, les professionnels à leur compte (notaires, avocats, médecins) qui n'emploient qu'occasionnellement la force de travail salariée, le travail étant principalement fourni par le propriétaire lui-même ou par les membres de sa famille qui ne sont pas rétribués sous forme de salaire.

Cette classe appartenant au mode de production pré-capitaliste est en voie de disparition devant la pénétration dans tous les secteurs économiques du mode de production capitaliste. Son alternative est la suivante: prolétarisation, c'est-à-dire passage au salariat ou insertion dans la bourgeoisie soit comme cadres intermédiaires du capital, soit comme propriétaires employant de la main-d'oeuvre salariée. Mentionnons, à titre d'exemple, le cas des producteurs de lait. La modernisation des entreprises de distribution et de transformation des produits laitiers ainsi que les politiques du ministère de l'Agriculture obligent les petits producteurs à se procurer de l'équipement tellement dispendieux qu'il entraîne à toute fin pratique la disparition des petits producteurs et la centralisation des fermes entre les mains d'un groupe de plus en plus restreint de gros producteurs.

La détermination de l'appartenance de classe

Il serait bon de rappeler que la division en classes n'est pas morale: on ne cherche pas par l'analyse des classes, à diviser le monde en "bons" et en "méchants", à faire du "manichéisme". L'appartenance de classe se détermine objectivement par la place occupée dans les rapports sociaux de production.

Les positions de classes

Il faut distinguer l'appartenance de classe qui se détermine objectivement par la place occupée dans la structure économique, et la position de classe de tel ou tel groupe dans une conjoncture donnée. Autrement dit, les idées, le vote aux élections, les prises de position lors d'un conflit, les pratiques en général d'individus ou de groupes, sont des positions de classe, mais ne changent rien à l'appartenance de classe déterminée objectivement par la place occupée dans les rapports de production. Exemple: les enseignants qui appuient un groupe d'ouvriers en grève ne font pas partie, pour cela, de la classe ouvrière.

Dans la définition de stratégies de lutte, il est important de savoir comment la société se divise en classes, et quels sont les intérêts de classes afin de savoir quelles sortes d'alliances peuvent être faites entre telles ou telles classes ou fractions de classes. Notons, enfin, qu'une application purement mécanique de la division en classes n'est pas suffisante pour définir une stratégie juste: il faut également observer l'évolution des groupes et les positions qu'ils prennent lors de conflits.

Les luttes de classes

Un mot sur les luttes de classes. Nous sommes de l'avis de ceux qui disent que dans la société capitaliste les luttes de classes sont permanentes, étant donné la nature même du mode de production capitaliste qui produit des classes sociales qui sont opposées, qui ont des intérêts contradictoires. Il y a constamment des luttes qui sont à la fois économiques, politiques et idéologiques mais dont un aspect est dominant. Par exemple, une grève est une lutte dont l'aspect économique est dominant, mais qui inclut certains aspects idéologiques au moins dans la justification qu'on donne aux revendications, et certains aspects politiques si, par exemple, le pouvoir d'Etat intervient par des injonctions, des lois ou autrement et que les travailleurs se mobilisent contre le pouvoir d'Etat.

Dans la société capitaliste, il y a constamment des luttes de classes, même si dans certaines conjonctures c'est la classe dominante qui, ayant une conscience de classe et des organisations de classe beaucoup plus développées, est beaucoup plus active et réprime efficacement l'expression des besoins et des intérêts des dominés. Le fait d'être exploités et de résister à l'exploitation (ex.: ralentissement du travail, grève, etc...) constitue une lutte de classe, même si ceux qui luttent à divers niveaux n'ont pas une conscience de classe.

Actuellement, c'est l'aspect économique qui est dominant dans les luttes de la classe ouvrière parce que la classe ouvrière est organisée uniquement sur le plan économique, en syndicats. Il n'existe pas d'organisation politique de la classe ouvrière, et sur le plan idéologique, elle est également très dépourvue.

La classe qui détient le pouvoir économique détient aussi le pouvoir politique et le pouvoir idéologique

Pour que les rapports de production capitalistes (rapports d'exploitation des travailleurs par les capitalistes) se maintiennent et se développent, c'est-à-dire se reproduisent continuellement, il faut que les capitalistes détiennent en plus du pouvoir économique, le pouvoir politique et le pouvoir idéologique.

Définition de l'Etat

La domination politique et idéologique est principalement assurée par l'Etat qu'on peut définir comme l'instance centrale dont le rôle est le maintien de l'unité et de la cohésion d'une formation sociale, le maintien des conditions de la production et, ainsi, la reproduction des conditions sociales de la production. Il est dans une société de classes le garant de la domination politique de classe.

L'Etat capitaliste exerce sa domination sur la classe ouvrière au moyen des appareils répressifs et des appareils idéologiques.

Les appareils répressifs

Les appareils répressifs (dont l'aspect principal est la répression au moyen de procédures, de lois, de violence physique, etc. même si l'idéologie intervient également) sont: le Parlement, les tribunaux, l'armée, la police, l'administration. L'Etat capitaliste détient le monopole "légitime" de la répression physique organisée. Toutefois la domination politique ne peut se faire exclusivement par la répression physique; elle requiert l'intervention décisive et directe de l'idéologie.

L'idéologie

On peut définir l'idéologie comme étant un ensemble de représentations que les hommes ont de leurs rapports entre eux et avec la nature dans la société et dans l'organisation matérielle du monde.

Dans une société de classes, il n'y a pas de diffusion d'idées de type neutre, toute forme idéologique est au service d'une classe contre une autre. Les luttes idéologiques de classes se manifestent de manière spécifique entre deux idéologies principales: l'idéologie bourgeoise et l'idéologie de la classe ouvrière.

Rôle de l'idéologie bourgeoise

L'idéologie bourgeoise est indispensable pour former les hommes, leur permettre de se concilier avec la place qu'ils occupent dans la société capitaliste sans la remettre en question. L'idéologie dominante est l'idéologie de la classe dominante, la bourgeoisie: elle légitime la division sociale du travail, l'exploitation, la propriété privée des moyens de production, etc... et refoule l'expression des intérêts, des besoins, des conditions de vie des travailleurs. Elle réprime les manifestations de l'idéologie de la classe ouvrière. Elle tend à maintenir l'unité en masquant l'existence de classes sociales aux intérêts

contradictoires.

Pour ce faire, l'idéologie dominante ne peut représenter uniquement les intérêts, les conditions de vie, les valeurs et les idées de la classe dominante. Elle est obligée jusqu'à un certain point, à la suite des luttes des travailleurs, d'intégrer des éléments de l'idéologie des dominés, sans quoi la domination serait trop évidente. C'est ainsi que l'idéologie dominante intègre la légitimité de l'existence des syndicats.

C'est aussi pour cette raison que les intellectuels au service de la bourgeoisie inventent continuellement de nouvelles formes de récupération des revendications de la classe ouvrière: la participation, l'animation "sociale", le renouveau pédagogique, les diverses méthodes "humanisantes", la protection de l'environnement, etc..., etc... sont autant de mesures réformistes qui permettent de transformer les revendications des travailleurs en masquant les causes véritables des conflits pour les faire servir, à la fin, à l'amélioration de la productivité des travailleurs et par le fait même, à l'augmentation des profits des capitalistes.

Les appareils idéologiques d'Etat

Les appareils idéologiques d'Etat (dont l'aspect principal est l'idéologie, même si la répression sous diverses formes intervient également) comprennent: l'appareil scolaire, les médis d'information, le cinéma, etc... qui transmettent chaque jour des idées qui renforcent le système capitaliste. Avec les églises, les partis bourgeois, la famille, toutes ces institutions servent à la domination de la classe capitaliste sur le peuple, et à la reproduction de la division de la société en classes.

Lieu de luttes des classes

Les appareils idéologiques d'Etat sont dotés d'une autonomie relative qui en fait un lieu de la lutte des classes. En effet, étant donné l'existence dans une formation sociale de plusieurs idéologies contradictoires dépendant des diverses classes en lutte, les appareils idéologiques d'Etat peuvent regrouper des éléments de plusieurs classes ou fractions de classes dont certaines peuvent être en lutte radicale contre la classe qui détient le pouvoir politique. C'est ainsi qu'on remarque des luttes parfois acharnées dans des institutions comme l'école, les médis d'information, l'ONF, etc... De telles luttes sont généralement impossibles dans les appareils répressifs: police, armée, etc... à cause de leur unité interne beaucoup plus forte et rigoureuse.

Fonction économique de l'Etat

L'Etat, en plus de ses fonctions répressives et idéologiques, peut détenir, selon les modes de production, les stades et les diverses phases, une fonction économique directe.

Au stade actuel du développement capitaliste, les monopoles internationaux ont de plus en plus besoin de l'appui de l'Etat.

Des mesures comme la gratuité scolaire, l'assurance-maladie, l'assurance-chômage, les diverses formes d'allocations sociales donnent à l'Etat une apparence de défenseur des plus démunis. Ces mesures financées à même les impôts et les taxes qu'on soutire aux travailleurs servent d'une part, à maintenir une certaine consommation, évitant ainsi les crises de surproduction telle celle de '29, et d'autre part, à maintenir la "paix sociale" en corrigeant quelque peu les conséquences les plus odieuses de l'exploitation capitaliste. Pendant ce temps, l'Etat continue à servir directement les intérêts des capitalistes en distribuant les subventions, les exemptions d'impôts, en étant complaisant à l'égard de l'inflation, en maintenant un taux élevé de chômage, etc...

A partir de la Révolution tranquille, la phase du capitalisme monopoliste d'Etat est apparue de façon assez nette au Québec. Cette phase se manifeste soit à travers la propriété d'Etat d'un secteur économique essentiel aux monopoles (ex.: électricité), soit à travers la propriété mixte d'Etat et de capitalistes (ex.: SGF qui contrôle Marine Industries). L'Etat cherche ainsi à attirer les capitalistes monopolistes canadiens et américains ou à appuyer financièrement un certain nombre de capitalistes québécois incapables de concurrencer les monopoles ou menacés de disparaître.

2
la sélection-élimination

introduction

Cette partie du rapport porte sur la sélection-élimination exercée par l'école. Comme la sélection-élimination ne saurait être analysée judicieusement sans tenir compte de la formation sociale dans laquelle elle s'inscrit, rappelons que la formation sociale au Québec est dominée par le mode de production capitaliste. Celui-ci est caractérisé par la séparation qui existe, du point de vue de la propriété, entre les travailleurs et les moyens de production. C'est cette séparation qui est à l'origine des rapports sociaux, de la division de la société en deux classes fondamentales dont les intérêts sont contradictoires: d'une part, la classe capitaliste et d'autre part la classe ouvrière.(1)

L'école capitaliste est un appareil idéologique d'État qui contribue à la reproduction des places dans le mode de production (propriétaires-dirigeants et travailleurs-exécutants) et à la distribution des agents parmi ces places, notamment par la division entre le travail manuel et le travail intellectuel; le travail intellectuel et le secret du savoir étant souvent servis comme "justification" de la domination des travailleurs par la bourgeoisie.

L'école capitaliste se sert de nombreux mécanismes de sélection qui ont pour effet d'éliminer du circuit scolaire et de livrer très tôt au marché du travail la majorité des étudiants qui sont d'origine ouvrière.

---

(1) Voir Cadre d'analyse

Dans cette partie nous analyserons principalement les effets des mécanismes de sélection utilisés par l'école. Nous verrons que la sélection-élimination commence dès l'élémentaire où se constitue la future clientèle des secteurs général et professionnel qui sont en fait deux réseaux de scolarisation étanches. En effet, on sait qu'à toute fin pratique l'inscription au secteur professionnel est irréversible, qu'il n'y a pas de passage de ce secteur au général et qu'il est terminal tant au secondaire qu'au CEGEP. C'est dire qu'il débouche directement sur le marché du travail, sur l'exploitation. Quant au réseau général, bien que la majorité des étudiants le quittent en cours de route pour le secteur professionnel ou pour le marché du travail, il est le seul qui permet l'accès à l'université, lieu de la reproduction des fractions de la classe dominante.

Dans un premier temps, il sera fait état de nos enquêtes réalisées auprès d'étudiants de l'élémentaire, du secondaire et du CEGEP (1ère année). Nous y analysons les effets des mécanismes de sélection à travers les aspirations scolaires et professionnelles exprimées; les retards scolaires accumulés, les inscriptions dans les secteurs: professionnel et général.

Ensuite, nous verrons comment l'école capitaliste contribue à créer l'"inadaptation".

Enfin le compte rendu d'un sondage effectué auprès de professeurs de mathématiques modernes prouve la nécessité d'étudier les effets éventuellement plus sélectifs de toute organisation ou méthode nouvelles d'enseignement.

Nous sommes conscients de ce que le présent tableau de la sélection-élimination exercée par l'école n'est pas complet. Il y manque des données que nous pour

rions recueillir pour toute la durée des études collégiales et universitaires. Cependant, il est évident que ces données ne pourraient infirmer ce qui est démontré dans cette étude; elles ne pourraient que le compléter en vérifiant par exemple la réalisation des aspirations scolaires. Est-il utile d'ajouter que nous souhaitons vivement poursuivre cette analyse dans une recherche ultérieure.

1
enquêtes: élémentaire, secondaire, cegep (1ère année)

1973, EXPERIENCE FAITE A BAIE ST-PAUL

Des institutrices viennent d'évaluer des enfants de la maternelle sous l'angle de la créativité. Les résultats sont mis en corrélation avec l'origine sociale de chaque enfant. La compilation indique que les enfants de classe inférieure sont surreprésentés chez les faibles (sur-représentation de l'ordre de 30%). Une discussion s'engage et l'on finit par reconnaître que les critères (points de référence) qui ont prévalu lors de l'évaluation, étaient à peu près ceux-ci:

- capacité d'agencer les couleurs;
- qualité d'un dessin, de ses contours, des détails qui y figurent;
- constructions obtenues avec des cure-pipes, bâtonnets, cubes, etc...;
- autres points reliés au matériel, aux normes de l'école;

Question: Qu'en eût-il été si l'évaluation avait été basée sur des expériences comme:

- invention d'activités en utilisant un vieux pneu;
- constructions avec des bouts de planche, un marteau, des clous;
- fabrication de tire-roches, etc...?

En évaluant à partir d'expériences qui collent davantage au vécu des enfants de classe intermédiaire et supérieure, on se trouve à désavantager ceux d'origine inférieure. C'est ainsi que l'école, par ses normes, sélectionne en favorisant les uns et en défavorisant les autres.

Des expériences similaires ont été faites à Lévis, Grand-Mère, etc...

Afin de mieux cerner comment et contre qui s'exerce la sélection à l'école, la CEREE s'est adressée aux étudiants eux-mêmes.

C'est ainsi qu'un questionnaire comportant 66 questions, fut rempli par 5,582 étudiants de niveau secondaire I, III et V. Six écoles polyvalentes furent choisies en fonction des caractéristiques de leur milieu: milieux rural, semi-urbain, urbain. Il s'agit des écoles suivantes: Paul-Hubert à Rimouski, Polyvalente de Lévis, Samuel-de-Champlain à Giffard, Polyvalente Ancienne-Lorette, Polyvalente Pointe-Gatineau, Daniel-Johnson à Pointe-aux-Trembles. Tous les étudiants de secondaire I, III et V fréquentant ces écoles furent touchés par l'enquête.

Grâce à une collaboration particulière d'enseignants de l'élémentaire, nous possédons en outre l'évaluation de 400 élèves de 2ème, 5ème et 7ème années. Ces élèves proviennent des mêmes milieux que ceux du secondaire.

Les données ainsi recueillies constituent une source de renseignements que nous ne saurions épuiser dans ce court texte. Les personnes intéressées pourraient par exemple s'en inspirer pour retracer:

- les facteurs qui influencent davantage les enfants dans le choix d'un métier ou d'une profession;
- la perception que se font les étudiants des mécanismes de contrôle et de l'école;
- les réactions manifestées par la famille et l'école lorsqu'un étudiant connaît un succès ou un échec;
- les motifs qui poussent à l'absentéisme, la fréquence de ces absences, les cours touchés, les caractéristiques de l'étudiant qui s'absente, etc...;
- etc...

Ces thèmes, on le voit, nécessitent autant d'études différentes et constituent autant de pistes à explorer pour démasquer le rôle de l'appareil scolaire.

Indépendamment de cette vaste enquête provinciale sur la sélection coordonnée par l'équipe CEREE, de nombreuses enquêtes ont été menées par des militants de la CEQ au niveau local, dans diverses régions comme: la Mauricie, Québec, Rimouski, Montréal, Nord-Ouest, Saguenay-Lac St-Jean, Laurentides. Dans tous les cas, les résultats de ces enquêtes vont dans le même sens que ceux de la présente recherche.

Une difficulté

Pour ces équipes, nous n'utilisons pas la terminologie que nous développons dans le cadre d'analyse du Rapport CEREE. Nous utilisons, pour désigner les classes sociales, les appellations suivantes: classe supérieure, classe intermédiaire, classe inférieure. Au cours de notre travail d'enquête et d'animation, travail basé des études que nous avons faites et à des sessions de formation que nous avons suivies, nous nous sommes aperçus que notre "classe sociale intermédiaire" aurait mérité d'être précisée davantage. Même si ces changements soient

été apportés avant l'utilisation de notre questionnaire, les résultats présentés ici n'en auraient pas été modifiés sensiblement. En effet, les résultats que nous analysons dans les pages suivantes sont ceux des enfants de classe supérieure comparés à ceux de la classe inférieure (bourgeoisie – classe ouvrière). On aura compris que nous avons voulu voir comment l'école agit sur les enfants des classes sociales fondamentales et radicalement opposées. De plus, ce qui nous intéresse ici, c'est le développement du phénomène étudié de l'élémentaire au CEGEP et nous n'avons pas cru opportun d'alourdir ce travail par des tests de significativité.

Données préalables

Dès le départ, il est important de connaître l'origine sociale de la clientèle touchée. Les étudiants sont répartis en trois classes sociales selon le métier de leur père:

1– **Classe supérieure:** propriétaire et gérant de grosse entreprise, professionnel (notaire, avocat, médecin, architecte, ingénieur .), cadre supérieur, haut-fonctionnaire.

2– **Classe intermédiaire:** technicien (en laboratoire, médical, etc...), représentant de commerce (agent d'assurance, courtier, acheteur...), enseignant, fonctionnaire, journaliste, contremaître, propriétaire et gérant de petite entreprise (épicier, cordonnier...)

3– **Classe inférieure:** ouvrier semi-spécialisé (menuisier, plombier, électricien, mécanicien...), manoeuvre (camionneur...), cultivateur, pêcheur, bûcheron, journalier (ouvrier d'usine, mineur...), employé de service (vendeur, commis de bureau, secrétaire...)

En consultant le Tableau I on constatera que 7.8% de nos 400 élèves de l'élémentaire sont d'origine sociale supérieure pendant que 64.1% sont d'origine sociale inférieure. Au secondaire, 10.7% de notre clientèle est d'origine sociale supérieure pendant que 58.4% est d'origine sociale inférieure. Au CEGEP, 12.9% des étudiants sont d'origine sociale supérieure tandis que 51.4% sont d'origine sociale inférieure.

Comment expliquer que les proportions soient aussi différentes au secondaire et au CEGEP?

Nous n'écartons pas la possibilité que les proportions eussent été autres à l'élémentaire, si le nombre de sujets touchés avait été plus élevé. Cependant, comme ces élèves provenaient des mêmes bassins de population que les étudiants du secondaire, nous ne croyons pas que la grandeur de l'échantillon soit seule en cause.

Cette répartition touche les 5,582 étudiants des secondaires I, III et V. On notera que la proportion d'élèves d'origine sociale supérieure s'élève constamment comparativement à celle d'élèves d'origine inférieure qui diminue.

La proportion des enfants d'origine sociale supérieure croît. Ils représentent:

7.8% des enfants de l'élémentaire
10.7% des étudiants du secondaire
12.9% des étudiants du CEGEP

Par contre, la représentation des enfants d'origine sociale inférieure décroît. Ils représentent:

64.1% des élèves de l'élémentaire
58.4% des étudiants du secondaire

51.4% des étudiants du CEGEP

On sait ainsi de quelle origine sociale sont les étudiants le plus vite éliminés de l'école. La conclusion s'impose d'elle-même: le phénomène drop-out et surtout l'abandon des études touchent davantage les enfants de classe sociale inférieure.

TABLEAU I

Répartition de la clientèle selon les niveaux et l'origine sociale.

	Élémentaire				Secondaire					CEGEP
	2ième année	5ième année	7ième année	TOTAL	Sec. I	Sec. III	Sec. V	sans réponse	TOTAL	1ère année
Classe supérieure	(12) 6.7%	(17) 9.3%	(2) 5.4%	(31) 7.8%	180 10.8%	256 10.7%	167 10.7%	16	599 10.7%	(123) 12.9%
Classe intermédiaire	(51) 28.3%	(54) 29.7%	(7) 18.9%	(112) 28.1%	447 30.4%	729 30.5%	501 31.9%	47	1724 30.9%	(334) 34.9%
Classe inférieure	(117) 65%	(111) 61%	(28) 75.7%	(256) 64.1%	884 58.7%	1408 58.8%	902 57.5%	87	3259 58.4%	(482) 51.4%
TOTAL	(180) 100%	(182) 100%	(37) 100%	(399) 100%	1671 100%	2391 100%	1570 100%	150	5582 100%	(948) 99.2%

Classe sociale et scolarité du père

Nous livrons dans le Tableau II les statistiques relatives à la scolarité du père, tenant compte de la classe sociale et du niveau d'étude de l'étudiant. Les données qui y sont consignées sont synthétisées dans le Tableau III où il apparaît clairement:

1. qu'il existe une relation très nette entre la scolarité et la classe sociale d'appartenance;
2. que les pères de classe sociale supérieure ont aussi une formation supérieure.

TABLEAU II

Scolarité du père selon la classe sociale de l'élève.

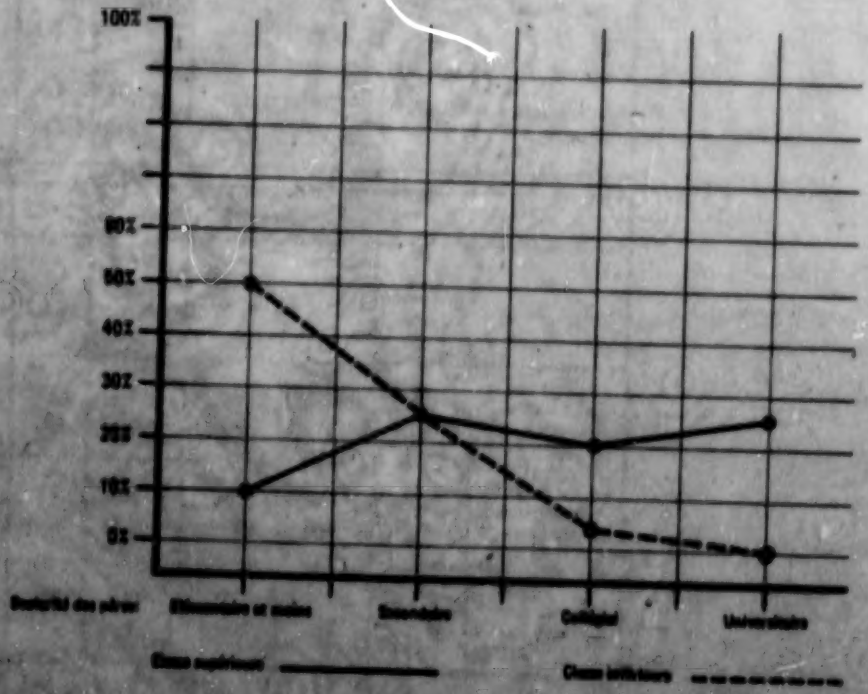
Elémentaire						
	Elémentaire et moins	Secondaire	Collégial	Universitaire	sans réponse	TOTAL
Elèves de classe supérieure		(3) 9.7%	(10) 32.3%	(17) 54.8%	(1) 3.2%	(31) 100%
Elèves de classe intermédiaire	(18) 16.1%	(43) 38.4%	(32) 28.6%	(11) 9.8%	(8) 7.1%	(112) 100%
Elèves de classe inférieure	(117) 45.5%	(84) 32.7%	(23) 8.9%	(2) .8%	(31) 12.1%	(257) 87.9%

Secondaire						
	Elémentaire et moins	Secondaire	Collégial	Universitaire	sans réponse	TOTAL
Elèves de classe supérieure	108 18%	192 32.1%	152 25.4%	137 22.9%	10 1.7%	599 100%
Elèves de classe intermédiaire	527 30.8%	667 38.7%	382 22.7%	119 6.9%	20 1.2%	1724 100%
Elèves de classe inférieure	1752 53.8%	1076 33%	318 9.8%	44 1.4%	68 2.1%	3258 100%

	CEGEP					
	Elémentaire et moins	Secondaire	Collégial	Universitaire	sans réponse	TOTAL
Elèves de classe supérieure	14 11.4%	30 24.4%	30 24.4%	46 36.6%	4 3.5%	123 100%
Elèves de classe intermédiaire	106 31.7%	119 35.6%	92 27.5%	12 3.6%	5 1.5%	334 100%
Elèves de classe inférieure	332 67.5%	124 25.2%	29 5.9%	1 .2%	6 1.2%	492 100%

TABLEAU III

Courbe de la scolarité des pères selon la classe sociale.



Etude du rendement des élèves de l'élémentaire

Nous avons dû écarter ici l'évaluation faite des étudiants de 7ème année pour deux (2) raisons: sur 400 étudiants de l'élémentaire, seuls 37 élèves étaient de 7ème année; ce nombre nous a paru trop restreint. D'autre part, ces élèves ne peuvent être considérés comme fréquentant des classes régulières; en effet, il s'agit là de classes d'attente ou de récupération pour des enfants qui ont accumulé certains retards scolaires et pour qui l'entrée au secondaire après la 8ème année est interdite.

A l'analyse des données relatives au rendement des élèves de 2ème et de 5ème années, nous constatons que les élèves d'origine sociale supérieure sont deux fois plus représentés que ceux d'origine inférieure dans le groupe des forts, (cf. Tableau IV). Cet écart dans le rendement est renforcé par un autre encore plus important: les élèves d'origine sociale inférieure sont beaucoup plus largement représentés que les autres dans le groupe des faibles (cf. Tableau IV). On constatera en outre que le taux des élèves d'origine inférieure dans les groupes faibles augmente considérablement de la 2ème à la 5ème année.

TABLEAU IV

Répartition des élèves pour chacune des variables, selon qu'ils sont d'origine sociale supérieure ou inférieure, A: groupe des forts; B: groupe des faibles.

A — GROUPE DES FORTS										
	Expression orale		Expression écrite		Mathématiques		Créativité		Sociabilité	
	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième
Classe supérieure	75%	85%	58%	47%	75%	69%	67%	90%	75%	41%
Classe inférieure	25%	15%	36%	23%	45%	34%	25%	17%	34%	23%
B — GROUPE DES FAIBLES										
	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième	2ième	5ième
Classe supérieure	0%	0%	17%	12%	0%	12%	0%	0%	0%	0%
Classe inférieure	15%	29%	25%	44%	15%	33%	15%	29%	10%	17%

C'est ainsi que contrairement à la perception courante qui veut que la sélection ne commence qu'au secondaire, on constate que cette sélection est bel et bien amorcée dès l'élémentaire. Bien que les réseaux étanches ne soient pas encore formels, la clientèle des deux secteurs du secondaire (général et professionnel) est déjà en cours de sélection.

A l'élémentaire, c'est donc par les pratiques scolaires mêmes: normes, critères d'évaluation, langage utilisé, examens, etc... que l'école divise et prépare soigneusement l'élimination et la sélection et par conséquent, la reproduction des classes sociales.

Les aspirations des enfants de l'élémentaire

En demandant à un enfant quel métier il veut exercer plus tard, et en établissant pour chaque métier le niveau d'études requis pour le réaliser, on peut construire un tableau des aspirations scolaires. En consultant le Tableau V, nous faisons les constatations suivantes:

1– **En 5ème année, les aspirations des enfants d'origine supérieure se précisent et se déplacent vers le haut. En effet, les projets limités au secondaire et au collégial diminuent considérablement au profit des projets universitaires.**

2– **Les changements sont moins marqués en 5ème année pour les enfants d'origine inférieure. Cependant, ces changements vont dans le sens d'une diminution des projets de niveaux collégial et universitaire au profit du secondaire et des hésitations (sans réponse).**

On constate donc qu'au niveau de l'expression de leurs aspirations, les enfants, en vieillissant et en évoluant tout au long de l'élémentaire, semblent s'identifier à une position dans la société qui les rapproche de celle occupée par la classe sociale d'où ils originent. C'est ainsi que le projet scolaire des enfants de classe supérieure s'allonge pendant que celui des enfants de classe inférieure a tendance à se raccourcir.

TABLEAU V

Niveau d'études requis pour réaliser les aspirations des enfants, selon qu'ils sont d'origine sociale supérieure ou inférieure.

	Elémentaire 2ième année				5ième année			
	Secondaire et moins	Collégial	Universitaire	Ne savent pas	Secondaire et moins	Collégial	Universitaire	Ne savent pas
Classe supérieure	18%	33%	25%	25%	12%	18%	70%	0%
Classe inférieure	32%	36%	29%	3%	35%	30%	27%	8%

Qu'en est-il au secondaire?

La sélection dont on pouvait voir les premiers signes au niveau élémentaire se précise au secondaire par l'inscription des étudiants dans les différentes voies, par l'accumulation de retards scolaires, par la canalisation des étudiants dans l'un ou l'autre des secteurs général et professionnel, et par l'expression des aspirations des étudiants.

Le questionnaire appliqué à 5,582 étudiants du secondaire cherchait à mettre en corrélation un certain nombre de variables avec l'origine sociale de ces étudiants. L'une de ces variables devait porter sur le rendement scolaire. Pour y arriver, nous avons posé un certain nombre de questions relatives à l'inscription des étudiants dans les différentes voies offertes. Lors de la compilation des réponses, nous avons constaté un fort taux de non-réponse à ce type de question. Ce taux s'élevait jusqu'à 17.7% dans certains cas. Nous avons cherché l'explication d'une telle abstention. Nous avons constaté qu'un nombre indéterminé d'étudiants était dans l'impossibilité de répondre. En effet, notre questionnaire ne faisait pas état des cours de secondaire II et IV. Or on sait

qu'à cause de la promotion par matière, un étudiant inscrit, par exemple, en secondaire V peut très bien reprendre un cours de mathématiques de niveau secondaire IV.

Pour recueillir plus d'informations relatives au rendement scolaire, il aurait fallu faire porter nos questions non seulement sur l'inscription des étudiants dans les différentes voies mais aussi sur les notes obtenues dans chacune des disciplines et à tous les niveaux. Il n'en reste pas moins que les données compilées livrent des informations dignes d'intérêt (Tableau VI).

TABLEAU VI

Répartition des étudiants du secondaire dans les voies allégée, régulière, enrichie, selon l'origine sociale.

En français					
	Voie allégée	Voie régulière	Voie enrichie	Pas de réponse	TOTAL
Classe supérieure	85 10.9%	324 54.1%	159 26.6%	51 8.5%	599 100%
Classe inférieure	527 16.2%	1789 54.9%	639 19.6%	304 9.3%	3259 100%

En anglais					
	Voie allégée	Voie régulière	Voie enrichie	Pas de réponse	TOTAL
Classe supérieure	82 13.4%	340 56.8%	80 13.4%	87 14.5%	599 100%
Classe inférieure	659 20.2%	1757 53.9%	267 8.2%	576 17.7%	3259 100%

En mathématiques					
	Voie allégée	Voie régulière	Voie enrichie	Pas de réponse	TOTAL
Classe supérieure	94 15.7%	265 44.2%	156 26.0%	85 14.2%	599 100%
Classe inférieure	486 14.9%	1553 47.7%	651 20%	569 17.5%	3259 100%

Ce tableau nous permet de faire les constatations suivantes:

1– Dans la voie enrichie, et pour chacune des matières, les étudiants d'origine sociale supérieure sont sur-représentés.

2– En voie allégée, les étudiants d'origine inférieure sont plus fortement représentés pour toutes les matières sauf pour les mathématiques.

Les tendances qui se manifestent ici se trouvent confirmées et même accentuées par ce qui suit sur les retards scolaires, les aspirations des étudiants, les inscriptions aux secteurs général ou professionnel.

Les retards scolaires

Pour le secondaire I, nous avons regroupé les étudiants de 12 et 13 ans dans la colonne d'âge considéré "normal" à cause des cas de 7ème année disparue ou non. Au secondaire III l'âge "normal" est de 15 ans et au secondaire V de 17 ans. C'est autour de ces points de référence que nous avons construit le Tableau VII. Selon que l'étudiant est plus jeune ou plus vieux que l'âge considéré normal, il est reconnu en avance ou en retard scolaire.

Ce tableau démontre que le retard est plus marqué chez les enfants de classe sociale inférieure alors que l'avance se manifeste surtout chez les enfants de classe sociale supérieure.

En passant de secondaire I à secondaire V, le retard scolaire s'accumule chez les enfants des deux classes sociales. On remarque toutefois que de secondaire I à secondaire V le taux de retards accumulés double chez les enfants d'origine supérieure alors qu'il triple presque chez les enfants d'origine inférieure.

TABLEAU VII

Répartition des étudiants selon l'âge et l'origine sociale.

Secondaire I					
	- de 12 ans	12 et 13 ans	+ de 13 ans	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	6 3.1%	132 82.5%	22 13.8%	1 0.6%	160 100%
Classe inférieure	6 0.7%	729 84.4%	119 13.8%	10 1.1%	864 100%

Secondaire III					
	- de 16 ans	16 ans	+ de 16 ans	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	67 26.2%	128 50%	59 23%	2 0.8%	256 100%
Classe inférieure	278 19.8%	668 47.5%	446 31.7%	10 0.7%	1408 100%

Secondaire V					
	- de 17 ans	17 ans	+ de 17 ans	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	34 20.4%	88 52.7%	44 26.4%	1 .6%	167 100%
Classe inférieure	140 15.5%	422 46.8%	324 35.9%	16 1.8%	902 100%

Deux réseaux de scolarisation

Le retard ou l'avance scolaire des étudiants, leur inscription dans telle voie plutôt que dans telle autre, prennent toute leur signification au secondaire, là où l'étudiant se voit diriger vers l'un ou l'autre des secteurs général ou professionnel qui constituent deux réseaux étanches de scolarisation. (cf. Tableau VIII) Dès ce moment, l'étudiant est engagé dans un engrenage qui le conduit soit directement au marché du travail, soit à des études post-secondaires. Et c'est ici que la future appartenance de classe se dessine.

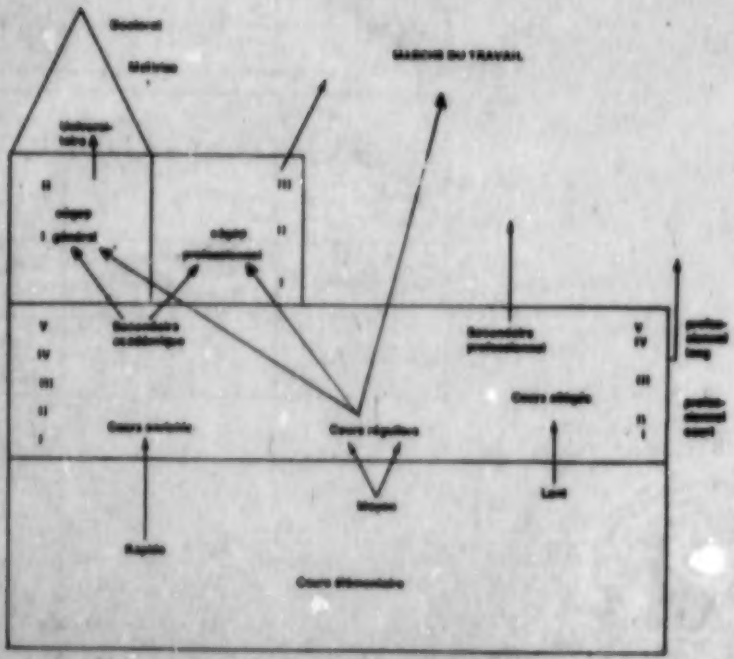


Schéma illustrant les différentes "voies" du système scolaire et leurs débouchés.

TABLEAU VIII

Inscription des étudiants, par secteurs, selon l'origine sociale.

Secondaire III				
	Général	Professionnel long Professionnel court Initiation au travail	Pas de réponse	TOTAL
Classe supérieure	223 87.1%	28 11%	5 2%	256 100%
Classe inférieure	1056 75.1%	318 22.6%	32 2.3%	1406 100%

Secondaire V				
	Général	Professionnel long Professionnel court Initiation au travail	Pas de réponse	TOTAL
Classe supérieure	129 76.7%	35 21%	4 2.4%	167 100%
Classe inférieure	507 56.2%	385 42.8%	10 1.1%	902 100%

Commentaires

Le Tableau VIII fait ressortir que les tendances amorcées dès l'élémentaire se précipitent à une allure vertigineuse au secondaire.

Au secondaire V les enfants d'origine supérieure restent très majoritairement au général, malgré une légère diminution au profit du professionnel, tandis que le nombre d'enfants d'origine inférieure diminue considérablement au général pour presque doubler au professionnel. Ainsi, le future appartenance de classe ne fait plus de doute au moins pour ceux du secteur professionnel qui se retrouveront dans la classe inférieure. Par ailleurs, le Tableau IX sur l'expression des aspirations scolaires nous donne un aperçu plus global de la future appartenance de classe des étudiants.

Aspirations scolaires des étudiants du secondaire

1– Chez les étudiants d'origine sociale supérieure, de secondaire I à secondaire V, on constate une légère diminution d'aspiration au secondaire général et à l'université. Cette diminution se fait au profit d'aspiration au secondaire et au CEGEP professionnels.

2– Chez les étudiants d'origine inférieure on remarque une diminution considérable d'aspiration au secondaire général au profit du secondaire professionnel. On y constate de plus une diminution très importante d'aspiration à l'université de même qu'une baisse d'aspiration au CEGEP général. Ces changements se font massivement en faveur du secondaire professionnel et en second lieu du CEGEP professionnel.

On aura sans doute remarqué que les enfants d'origine supérieure maintiennent un taux d'aspiration universitaire très élevé et surtout, que ce taux est pratiquement le double de celui des enfants d'origine inférieure. Par contre, les étudiants du secondaire V dont le projet scolaire se limite au secondaire professionnel se retrouvent très nombreux (37.5% contre 19.2%) chez les enfants d'origine inférieure.

Tout au long du secondaire, le phénomène déjà observé à l'élémentaire s'est développé. Il s'agit de l'intégration par les étudiants de la sélection-élimination imposée par l'école et par le fait même de l'intégration idéologique des futures places que l'école les prépare à occuper c'est-à-dire leur future classe d'appartenance.

TABLEAU IX

Expression des aspirations scolaires des étudiants du secondaire, selon l'origine sociale.

Secondaire I							
	Secondaire général	Secondaire professionnel	CEGEP professionnel	CEGEP général	Université	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	18 11.9%	15 8.4%	31 19.4%	18 10%	73 45.8%	6 3.8%	160 100%
Classe inférieure	152 17.8%	152 17.8%	123 14.3%	105 12.2%	302 35%	30 3.5%	864 100%

Secondaire III							
	Secondaire général	Secondaire professionnel	CEGEP professionnel	CEGEP général	Université	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	26 10.1%	51 20%	51 20%	27 10.5%	98 38.3%	3 1.2%	256 100%
Classe inférieure	188 13.4%	507 36.1%	280 19.9%	138 9.7%	258 18.4%	37 2.6%	1408 100%

Secondaire V							
	Secondaire général	Secondaire professionnel	CEGEP professionnel	CEGEP général	Université	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	8 4.8%	32 19.2%	42 25.2%	17 10.2%	65 38.9%	3 1.8%	232 100%
Classe inférieure	54 6%	338 37.6%	253 28.1%	71 7.9%	163 18.1%	23 2.6%	902 100%

L'entrée au CEGEP

On peut s'attendre à ce que la différence d'aspiration à l'université selon les classes sociales observée au secondaire et tout particulièrement en secondaire V (Tableau IX) se concrétise à l'entrée au CEGEP par l'inscription des étudiants au général ou au professionnel. On sait que le général seul peut mener à l'université et que le professionnel débouche nécessairement sur le marché du travail.

Les résultats que nous analyserons ici proviennent d'enquêtes menées par des enseignants dans les quatre (4) CEGEP suivants: Rouyn-Noranda, Sainte-Foy, Limoilou, Victoriaville. 957 étudiants ont répondu au questionnaire et l'origine sociale de ceux-ci est la suivante:

TABLEAU X

Répartition des étudiants selon l'origine sociale.

Classe sociale	Classe supérieure	Classe intermédiaire	Classe inférieure	Sans réponse	TOTAL
Nombre d'étudiants	123 12.9%	334 34.9%	492 51.4%	8 .8%	957 100%

En 1968-69 le taux des étudiants de CEGEP inscrits au secteur général était de 69% contre 31% au professionnel. Le M.E.Q. a voulu par la suite inverser cette répartition; il a d'ailleurs établi une politique à cet effet en 1969. Cette politique avait donné des résultats dès 1969-70 où la répartition était de 58% au général et de 42% au professionnel. Elle agit toujours puisque les étudiants de notre enquête se répartissent ainsi:

TABLEAU XI

Répartition des étudiants du CEGEP selon le secteur auquel ils sont inscrits.

Secteur	Nombre	%
Général	375	39.2%
Professionnel	571	59.7%
Sans réponse	11	1.1%
TOTAL	957	100%

Mais ce qui nous intéresse de façon particulière c'est de vérifier ce partage dans les secteurs selon l'origine sociale:

TABLEAU XII

Répartition des étudiants par secteur selon l'origine sociale. (classes supérieure et inférieure).

Secteur / Classe	Général	Professionnel	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	65 52.9%	56 45.5%	2 1.6%	123 100%
Classe inférieure	173 35.2%	315 64%	4 .8%	492 100%

On constate donc que les enfants d'origine supérieure s'inscrivent beaucoup plus au secteur général et qu'à l'inverse, les enfants d'origine inférieure sont au secteur professionnel. Ainsi les tendances manifestées au secondaire quant

aux aspirations sont confirmées. Les enfants d'origine supérieure exprimaient davantage une aspiration aux études universitaires et en toute logique, on les retrouve plus nombreux au CEGEP général.

La sélection-élimination selon le sexe

Nous avons voulu vérifier si la sélection-élimination touchait également les garçons et les filles. Il s'avère que les filles sont beaucoup plus touchées que les garçons. En effet, on constate que les filles, quelle que soit leur origine sociale, se retrouvent massivement au secteur professionnel et que les filles d'origine sociale inférieure y sont proportionnellement plus représentées que celles d'origine supérieure. Quant aux garçons, c'est l'inverse: ils sont massivement au secteur général mais là encore, les garçons d'origine inférieure sont plus représentés au secteur professionnel que ceux d'origine supérieure.

TABLEAU XIII

Inscription comparative des filles et des garçons aux secteurs général et professionnel, selon la classe sociale.

	Filles				Garçons			
Secteur / Classe sociale	Général	Professionnel	Sans réponse	TOTAL	Général	Professionnel	Sans réponse	TOTAL
Classe supérieure	22 33.85%	41 63.08%	2 3.07%	65 100%	42 73.68%	15 26.32%	– –	57 100%
Classe intermédiaire	43 23.89%	135 75%	2 1.11%	180 100%	92 60.53%	58 38.16%	2 1.31%	152 100%
Classe inférieure	91 30.82%	229 78.16%	3 1.02%	293 100%	112 56.85%	85 43.15%	– –	197 100%

Bref, les quelque 6,939 étudiants (CEGEP – secondaire – élémentaire) touchés par notre enquête nous ont décrit une réalité: c'est celle de l'école qui par ses normes et ses pratiques, contribue à la reproduction presque fidèle des classes sociales, c'est-à-dire que les enfants d'une classe sociale donnée ont toutes les chances d'y rester.

Il ressort clairement de la présente recherche que l'école élimine progressivement d'abord les enfants d'origine sociale inférieure et qu'elle retient majoritairement ceux d'origine supérieure; c'est la contribution de l'école à la reproduction des rapports sociaux de domination. De plus, l'école participe manifestement au maintien de la discrimination à l'égard des femmes.

Pour compléter le tableau général amorcé ici, nous souhaiterions d'une part poursuivre l'enquête pour la fin du CEGEP et pour l'université, et d'autre part, reconstituer le cheminement d'une classe d'âge tout au long du cursus scolaire afin d'identifier à quelles étapes se font les grandes trouées.

2

l'inadaptation scolaire: résultat du rôle éliminatoire de l'école

Pour jouer son rôle de sélection-élimination l'école s'appuie sur le rendement scolaire qu'elle évalue elle-même avec ses propres normes (critères). Il arrive très fréquemment que des étudiants, à cause des conditions sociales et scolaires dans lesquelles ils se débattent, ne satisfont pas aux normes minimales imposées par les deux réseaux de scolarisation, général et professionnel, tant pour y entrer que pour y demeurer. Comme l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, l'école est contrainte de faire semblant de scolariser ceux qu'elle exclut des deux véritables réseaux de scolarisation. C'est ce qu'elle fait avec les enfants de l'enfance inadaptée.

Plusieurs expressions populaires illustrent bien que l'on n'est pas dupe: classe occupationnelle, voie de garage, parking, garderie de jour, etc... Ces expressions manifestent que l'enfance inadaptée est bien considérée comme étant hors du circuit.

De même que nous avons constaté qu'il existait un lien entre l'origine sociale des étudiants et leur distribution dans les voies et les secteurs, nous avons voulu vérifier si ce lien existait aussi à l'enfance inadaptée.

Nous avons donc entrepris à ce sujet notre propre enquête. Pour la réaliser, nous avons fait appel à des enseignants de divers syndicats, donc de divers milieux (Nord-Ouest, Laval, Lanaudière, Drummondville, Lignery). Le questionnaire comportait seize (16) questions: il a été appliqué à 560 élèves et ce sont les enseignants qui remplissaient le questionnaire.

Origine sociale de l'enfance inadaptée

La principale constatation qui se dégage de l'enquête révèle que la très forte majorité des élèves du secteur de l'enfance inadaptée provient de la classe inférieure.

TABLEAU I

Origine sociale à l'enfance inadaptée.

	Classe supérieure	Classe intermédiaire	Classe inférieure	Sans réponse	TOTAL
Nombre	8	44	466	42	560
%	1.42%	7.86%	83.22%	7.5%	100%

Cette sur-représentation énorme des enfants d'origine inférieure à l'enfance inadaptée nous oblige à prendre très au sérieux les analyses (1) qui voient l'inadaptation comme l'expression de la résistance plus grande de certains enfants d'origine ouvrière au travail idéologique de l'école, résistance qui entraîne de la part de celle-ci des actions encore plus répressives, dont la forme ultime serait la ségrégation: la lonalisation des enfants inadaptés dans des écoles ou des locaux particuliers par exemple.

Si on considère que 41.25% des inadaptés scolaires sont dans la catégorie débilité mentale légère et 40.36% dans celle des retards pédagogiques simples, on peut penser que ce sont là des classements qui ont surtout pour effet de cacher pudiquement sous des diagnostics savants la résistance des enfants aux normes scolaires. Cette résistance prend la forme de comportements et de conduites considérés antisociaux, lesquels sont réprouvés, condamnés par un groupe social (l'école) qui les juge nocifs, mauvais pour son équilibre, son harmonie, ses raisons d'être: bref, ils ne correspondent pas aux normes du groupe, de l'école.

L'inadaptation scolaire sert alors à désigner tout trouble ou difficulté rencontré par des enfants en situation conflictuelle avec ces normes. Ces troubles peuvent varier en gravité et en nature. On leur donne des noms "scientifiques" qui ont pour effet de masquer encore plus la réalité tels: débilité mentale légère, mésadaptés sociaux, perturbés affectifs, dysorthographie, dyscalculie, dyslexie... Dès leur entrée à l'école, beaucoup d'enfants dont le développement s'écarte des "normes officielles" (surtout lorsqu'il y a un bon service de dépistage), sont classés inadaptés par les différents tests et examens qu'on leur fait subir: leurs comportements scolaires et émotifs sont "déficients", "aberrants".

Ces examens ou ces tests exigent de ceux qui les subissent un bon développement du langage, une facilité d'abstraction et une certaine familiarité avec la culture bourgeoise, sans oublier la motivation, la rapidité d'exécution et d'autres facteurs qui peuvent influer sur le rendement du sujet.

---

(1) Voir bibliographie

Or, notre enquête (élémentaire, secondaire, CEGEP) démontre que les enfants de classe sociale inférieure subissent ces normes scolaires à leur désavantage. Ce sont ces enfants qui sont les plus touchés par les mécanismes de sélection, de classement.

Parfois même on se fie uniquement à l'appréciation subjective des enseignants pour effectuer ce classement.

Pourtant, les élèves ainsi triés ont un comportement très souvent acceptable dans leur milieu, mais inacceptable à l'école. Dans ces cas, l'école ne crée-t-elle pas arbitrairement l'inadaptation? L'anormalité du caractère des individus n'est-elle pas essentiellement relative aux normes socio-culturelles du milieu, à ses exigences, à ses ambitions éducatives?

Un enfant devient donc inadapté lorsqu'il atteint ou dépasse le seuil de tolérance des milieux où il est obligé de vivre. Ceci est particulièrement évident à l'école dont le rôle est de transmettre, de légitimer des valeurs et des comportements qui permettent au système capitaliste de se maintenir.

L'école fabrique des inadaptés*

D'après notre enquête, nous observons que les enfants inadaptés se retrouvent principalement dans deux catégories: débilité mentale légère (41.25%) et retard pédagogique simple (40.36%).

Or, quand nous lisons dans "L'école coopérative" (1) la définition et la description de ces catégories, nous ne pouvons éviter de nous interroger sur la signification réelle de l'inadaptation. Ces enfants sont-ils vraiment inadaptés, ne le sont-ils pas pour l'école, et l'école d'une certaine société? Un simple retard pédagogique peut-il faire d'un individu un inadapté? L'inadaptation scolaire ne sert-elle pas plutôt à masquer une réalité qu'on se refuse à accepter? N'est-elle pas, de par son existence même, l'expression ultime du rôle éliminatoire, sélectif et répressif de l'école?

Définition sommaire des catégories	Quelques caractéristiques observables (1)
LA DEBILITE MENTALE LEGERE La débilité mentale légère est le niveau d'intelligence générale correspondant à un quotient intellectuel situé entre 50 et 75.	• faiblesse du raisonnement • troubles de la conceptualisation • acquis culturel pauvre • curiosité intellectuelle et jugement limités • troubles de l'attention, de la concentration et de la mémoire • troubles psychomoteurs • troubles du langage • infériorité, etc.
LE RETARD PEDAGOGIQUE SIMPLE Le retard pédagogique simple se présente chez l'élève dans les connaissances notionnelles en français ou en mathématiques sont quantitativement inférieures à celles des enfants de son âge, cette situation n'étant pas causée par une dyslexie ou une dyscalculie spécifiques.	• acquis naturel limité • troubles de motivation • difficultés de rendement dans les matières de promotion, etc.

* Nous soulignons ici les termes qui confirment la différence essentielle... Ce n'est pas l'école qui fabrique des inadaptés...

(1) L'école coopérative, S.G.E., no 10, juin 1973.

Causes apparentes et causes réelles de l'inadaptation

Parmi les opinions les plus courantes qui expliquent l'inadaptation, on entend: ce sont les enfants sans foyer, ceux dont la mère travaille hors du foyer, ceux dont le père ne travaille pas, ceux de famille trop nombreuse... Qu'en est-il en réalité?

Notre enquête révèle d'une part que 92.3% des inadaptés demeurent chez leurs parents comparativement à un taux de 95.6% pour les 6,939 enfants touchés par notre enquête élémentaire – secondaire – CEGEP. D'autre part, nos enquêtes révèlent également que le taux de mères qui travaillent à l'extérieur du foyer est plus élevé chez les enfants dits normaux que chez les enfants dits inadaptés. Selon nos données, l'inadaptation ne pourrait donc s'expliquer par "l'absence de foyer" ou par l'absence de la mère au foyer. Et nos données viennent ici confirmer d'autres recherches qui ont été effectuées. (1)

TABLEAU II

Taux de mères qui travaillent à l'extérieur du foyer.

	Mères des enfants "inadaptés"	Mères des enfants "normaux"
Travaillent à plein temps	10.89%	17%
Travaillent à temps partiel	7.68%	13.8%
Ne travaillent pas hors du foyer	74.47%	68.6%

(1) Reynold Hart (en collaboration), "L'inadaptation scolaire: un phénomène social", Université du Québec à Rimouski, juin 1973.

Par ailleurs, il semble exister un lien entre inadaptation et famille nombreuse. En effet, 47.2% des enfants "inadaptés" proviennent de familles comptant six (6) enfants et plus alors que seulement 27.8% des enfants "normaux" proviennent de familles aussi nombreuses. Cette différence est particulièrement marquée dans le cas des enfants qui proviennent de familles de neuf (9) enfants et plus.

TABLEAU III

Familles des "inadaptés" et des "normaux" selon le nombre d'enfants.

Famille de	"inadaptés"		"normaux"	
1 enfant	2.3%		2.2%	
2	6.8%		10.9%	
3	11.1%		19.2%	
4	14.8%		18.6%	
5	13.2%		18.3%	
6	12.9%		10.4%	
7	8.9%	47.2%	2.2%	27.8%
8	6.3%		5.2%	
9 et plus	18.1%		10.0%	

Enfin nos enquêtes démontrent que le taux des pères qui n'ont pas d'emploi est plus fort chez les enfants "inadaptés" que chez les enfants "normaux".

TABLEAU IV

Travail du père.

	Pères des enfants "inadaptés"	Pères des enfants "normaux"
Travaillent	69.6%	85.9%
En chômage ou sur l'assurance sociale	12.3%	3.1%
Décédés	5%	5.2%
Invalides	3.8%	2.3%
A la retraite	.2%	1.1%
Sans travail autres raisons	2.2%	2.3%
Sans réponse	7%	.3%
TOTAL:	100%	100%

Les Tableaux III et IV illustrent donc qu'il existe un lien entre l'inadaptation et les conditions socio-économiques dans lesquelles les familles se débattent. En cela, nos enquêtes confirment les résultats déjà obtenus par Reynald Horth dans "L'inadaptation scolaire: un phénomène social." (1)

Bref, comme le démontre notre enquête, la très forte majorité des enfants dits inadaptés proviennent de la classe sociale inférieure, classe la plus exploitée où l'on rencontre les faibles revenus, l'insécurité d'emploi, le chômage et l'assistance sociale.

Ces conditions de vie auxquelles sont soumis les enfants développent chez eux des attitudes et des comportements particuliers: satisfaction immédiate des impulsions, expression simple, intérêt marqué pour l'immédiat et pour les choses concrètes, courage et spontanéité, sexualité primitive, etc... Ces attitudes et ces comportements font partie de leur culture propre et sont nécessaires à leur survie.

---

(1) Reynald Horth (en collaboration), "L'inadaptation scolaire: un phénomène social", Université du Québec à Rimouski, juin 1973.

Enfin nos enquêtes démontrent que le taux des pères qui n'ont pas d'emploi est plus fort chez les enfants "inadaptés" que chez les enfants "normaux".

TABLEAU IV

Travail du père.

	Pères des enfants "inadaptés"	Pères des enfants "normaux"
Travaillent	69.6%	85.9%
En chômage ou sur l'assurance sociale	12.3%	3.1%
Décédés	5%	5.2%
Invalides	3.8%	2.1%
A la retraite	.2%	1.1%
Sans travail autres raisons	2.2%	2.3%
Sans réponse	7%	.3%
TOTAL:	100%	100%

Les Tableaux III et IV illustrent donc qu'il existe un lien entre l'inadaptation et les conditions socio-économiques dans lesquelles les familles se débattent. En cela, nos enquêtes confirment les résultats déjà obtenus par Reynald Horth dans "L'inadaptation scolaire: un phénomène social." (1)

Bref, comme le démontre notre enquête, la très forte majorité des enfants dits inadaptés proviennent de la classe sociale inférieure, classe la plus exploitée où l'on rencontre les faibles revenus, l'insécurité d'emploi, le chômage et l'assistance sociale.

Ces conditions de vie auxquelles sont soumis les enfants développent chez eux des attitudes et des comportements particuliers: satisfaction immédiate des impulsions, expression simple, intérêt marqué pour l'immédiat et pour les choses concrètes, courage et spontanéité, sexualité primitive, etc... Ces attitudes et ces comportements font partie de leur culture propre et sont nécessaires à leur survie.

---

(1) Reynald Horth (en collaboration), "L'inadaptation scolaire: un phénomène social", Université du Québec à Rimouski, juin 1973.

C'est ainsi que le type et les objets de motivation de ces enfants sont différents de ceux d'autre milieux et vont à l'encontre des valeurs scolaires, des valeurs bourgeoises. Et c'est dans les réactions de l'école face à cette réalité que l'inadaptation des enfants de classe sociale inférieure est consacrée.

Les enfants résistent à ces valeurs que veut leur inculquer l'école. L'école les réprime, créant ainsi un conflit idéologique de classes. Mais l'école préfère parler en termes de cas-problèmes, ou encore mieux, en termes de "différences individuelles", (1) devant les enfants qui, pour résister à cette inculcation, ne se soumettent pas aux règlements, aux normes de conduite que l'école impose pour contrôler et réprimer les étudiants. Les diverses formes de résistance comme l'apathie, l'inattention, l'impolitesse, l'agressivité, le vandalisme, l'absentéisme, etc. deviennent pour l'école des symptômes de l'inadaptation des enfants.

En effet, la répression étant insuffisante, l'école, logique en cela avec les valeurs qu'elle doit conserver et transmettre, isole: elle crée l'inadaptation. Celle-ci exprime un conflit de classes qui prend origine dans la structure de domination et d'exploitation de la société capitaliste qui dépasse et assujettit l'école.

Aussi longtemps qu'on refusera d'aborder l'inadaptation en termes politiques, en termes d'intérêts de classes, les causes sociales et scolaires d'un tel état de chose se perpétueront puisque, comme nous avons brièvement essayé de le démontrer, les troubles de comportement et l'échec scolaire ne sont pas avant tout le résultat de différences individuelles mais le résultat de différences et d'opposition de classes et du rôle éliminatoire de l'école.

La présente recherche sur l'inadaptation scolaire, bien qu'embryonnaire, soulève assez de problèmes graves pour justifier d'autres recherches en ce domaine. Il y aurait lieu d'étudier notamment la façon avec laquelle on rend les parents d'enfants inadaptés coupables et honteux, la répression subtile que peuvent parfois exercer les "spécialistes de l'inadaptation" (psychologues, conseillers en orientation, travailleurs sociaux, etc.) ainsi que le contenu des programmes de recyclage imposés aux professeurs en exercice.

---

(1) L'école compétente, M.E.Q., no 18, juin 1972, p. 18.

3
sondage auprès des professeurs de mathématiques

Toujours dans le but de vérifier le rôle de sélection-élimination de l'école, et sachant que les normes scolaires, les régimes et les méthodes pédagogiques servent à cette fin, nous avons entrepris à défaut d'une analyse factuelle, un sondage auprès des professeurs de mathématiques pour connaître leur opinion concernant les mathématiques modernes. **L'enseignement des mathématiques modernes, par comparaison avec celui des mathématiques traditionnelles, conduit-il à une sélection-élimination plus grande des étudiants?**

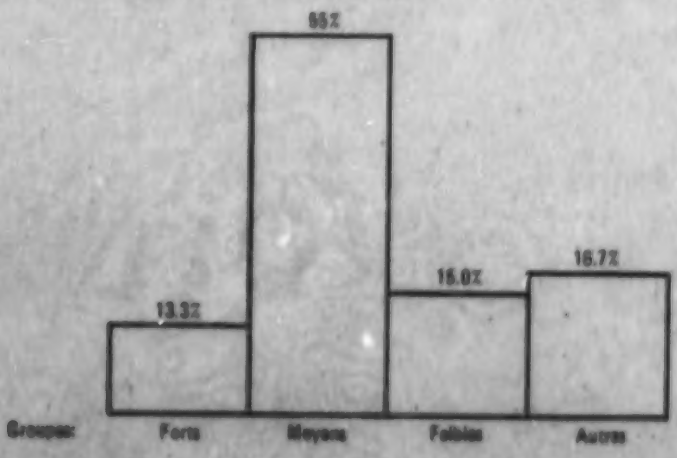
Pour réaliser ce sondage, nous avons établi un échantillon de 110 professeurs de mathématiques à partir d'une liste de 3624 noms. L'échantillon respectait la proportion hommes-femmes, et, pour chaque région, était proportionnel aux effectifs engagés. Nous analysons ici les résultats qui se dégagent des 60 feuilles-réponses reçues.

Les répondants

39 hommes et 21 femmes ont répondu au sondage; 71% d'entre eux ont moins de 35 ans. Seulement quatre professeurs n'ont jamais enseigné les mathématiques traditionnelles. 75% de nos correspondants comptent 15 ou 16 ans de scolarité. 50 répondants enseignent ou aux forts, ou aux moyens, ou aux faibles. Sur les 10 autres, 9 personnes enseignent à des catégories diverses d'élèves: forts et moyens, ou autres combinaisons. Une dernière personne oeuvre dans le secteur de l'enfance inadaptée. (cf. Tableau I)

TABLEAU I

Répartition des répondants selon les groupes auxquels ils enseignent.



Analyse des réponses

Il s'agit donc pour nous de voir si nos correspondants croient que:

1- **l'enseignement des mathématiques modernes par comparaison à celui des mathématiques traditionnelles favorise davantage certaines catégories d'élèves (question 12).**
2- **l'enseignement des mathématiques modernes par comparaison à celui des mathématiques traditionnelles défavorise davantage certaines catégories d'élèves (question 13).**

Nous sommes partis du raisonnement suivant: nous pourrons parler de l'enseignement des mathématiques modernes comme facteur plus grand de sélection si, toujours par comparaison à celui des mathématiques traditionnelles, les correspondants indiquent qu'un tel enseignement:

1e favorise davantage un groupe d'élèves;
2e défavorise davantage un groupe d'élèves;
3e ou, à plus forte raison, s'ils indiquent que les 2 phénomènes se produisent à la fois.

Par contre, si les correspondants répondent qu'aucun élève n'est plus **favorisé** ou que tous le sont, qu'aucun n'est plus **défavorisé** ou que tous le sont, on ne peut dire que l'enseignement des mathématiques modernes par comparaison à l'enseignement des mathématiques traditionnelles constitue un plus grand facteur de sélection ou d'élimination d'étudiants par rapport à d'autres.

I—Qui profite de l'enseignement des mathématiques modernes?

A la question 12: (Quels sont à votre avis les étudiants qui profitent le plus de l'enseignement des mathématiques modernes par comparaison à l'enseignement des mathématiques traditionnelles?)

a) Compilation générale:

73.3% des répondants croient que l'enseignement des mathématiques modernes par comparaison à l'enseignement des mathématiques traditionnelles favorise certains étudiants, donc, constitue un facteur plus grand de sélection.

23.3% disent qu'aucun n'est favorisé ou que tous le sont, donc, n'y voient pas un facteur plus grand de sélection.

3.3% ne savent pas

b) Analyse selon la clientèle:

Il est intéressant de savoir comment se répartissent les réponses selon les groupes auxquels les répondants enseignent; c'est pourquoi nous produisons le Tableau II. On constatera que les réponses sont semblables d'un groupe à l'autre.

TABLEAU II

Vision de l'enseignement des mathématiques modernes comme favorisant davantage ou non certains étudiants, selon les groupes auxquels les répondants enseignent.

	Professeurs qui enseignent aux forts	Professeurs qui enseignent aux moyens	Professeurs qui enseignent aux faibles	Professeurs qui enseignent à des groupes mixtes: forts + moyens; ou autres combinaisons
Facteur de sélection (en favorisant certains)	75%	72.7%	77.8%	70%
Non facteur de sélection	25%	24.3%	22.2%	20%
Ne savent pas		3%		10%
TOTAL:	8 = 100%	33 = 100%	9 = 100%	10 = 100%

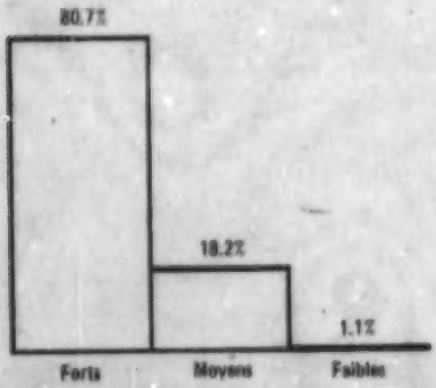
Bref, 44 répondants sur 60 (73.3%) indiquent par leur réponse que l'enseignement des mathématiques modernes, par comparaison avec l'enseignement des mathématiques traditionnelles, présente un caractère sélectif plus accentué.

c) Etudiants favorisés:

Mais quels sont donc les étudiants plus favorisés? C'est ce qu'illustre le Tableau III, dans lequel 44 réponses = 100%.

TABLEAU III

Les élèves qui sont plus favorisés, selon les 44 répondants.



II—Qui est défavorisé par l'enseignement des mathématiques modernes?

A la question 13: (Quels sont les étudiants que l'enseignement des mathématiques modernes défavoriserait nettement par rapport à l'enseignement des mathématiques traditionnelles?)

a) Compilation générale:

58.7% des répondants croient que l'enseignement des mathématiques modernes, par comparaison avec l'enseignement des mathématiques traditionnelles, défavorise nettement certains étudiants, donc constitue sous cet aspect un facteur plus grand de sélection.

33.3% disent qu'aucun n'est davantage défavorisé ou que tous le sont, donc sous cet aspect, n'y voient pas de facteur plus grand de sélection.

10% ne savent pas.

b) Analyse selon la clientèle enseignée:

Il est de nouveau intéressant de savoir comment se répartissent les réponses selon les groupes auxquels enseignent les répondants (Tableau IV). Les professeurs qui enseignent aux élèves faibles sont ceux pour qui l'enseignement des mathématiques modernes défavoriserait le moins les étudiants, toujours par comparaison avec l'enseignement des mathématiques traditionnelles.

TABLEAU IV

Vision de l'enseignement des mathématiques modernes comme défavorisant davantage ou non certains étudiants, selon les groupes auxquels les répondants enseignent.

	Professeurs qui enseignent aux forts	Professeurs qui enseignent aux moyens	Professeurs qui enseignent aux faibles	Professeurs qui enseignent à des groupes mixtes: forts + moyens, ou autres combinaisons
Facteur de sélection (on défavorisant certains)	62.5%	63.6%	33.3%	50%
Non facteur de sélection	12.5%	30.3%	55.6%	40%
Ne savent pas	25%	6.1%	11.1%	10%
TOTAL	8 = 100%	33 = 100%	9 = 100%	10 = 100%

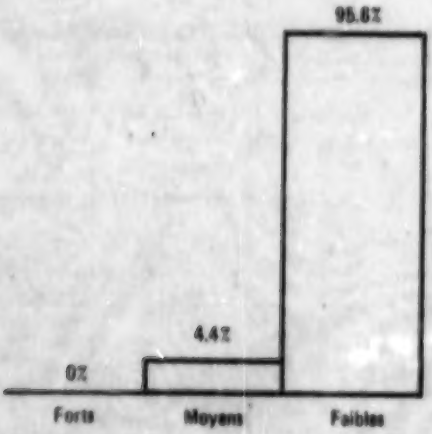
Bref, 34 répondants sur 60 (56.7%) indiquent par leur réponse que l'enseignement des mathématiques modernes, par comparaison avec l'enseignement des mathématiques traditionnelles, défavorise davantage certains étudiants.

c) Etudiants défavorisés:

Quels sont les étudiants défavorisés? C'est ce qu'illustre le Tableau V dans lequel 34 réponses = 100%.

TABLEAU V

Les élèves qui sont plus défavorisés, selon les 34 répondants.



III– Commentaires

a) 46 professeurs sur 60, (soit 76.7%) pensent ou bien que certains élèves sont plus favorisés (réponse 12), ou bien que certains élèves sont plus défavorisés (réponse 13), ou bien les deux (réponses 12 et 13); ce qui, pour nous, signifie dans les faits que l'enseignement des mathématiques modernes, par comparaison avec les mathématiques traditionnelles, peut constituer un plus grand facteur de sélection pour les élèves. Les réponses des 14 autres professeurs n'en font pas un facteur plus grand de sélection.

b) Une analyse des réponses 12 et 13 selon l'âge et le sexe s'est révélée non significative.

IV– Une difficulté

A la question directe – question 14 – ("L'enseignement des mathématiques modernes plutôt que celui des mathématiques traditionnelles vous semble-t-il être un plus grand facteur d'élimination pour les étudiants"?) les réponses sont ainsi partagées:

oui: 33.3%
non: 53.3%
ne sais pas: 13.3%

Observations:

1– 70.7% de nos répondants indiquent que des élèves sont plus favorisés ou défavorisés par l'enseignement des mathématiques modernes que par celui des mathématiques traditionnelles. Comment plus de la moitié

d'entre eux peuvent-ils nier dès lors que cet enseignement par rapport à l'autre puisse constituer un facteur plus grand d'élimination pour les étudiants?

D'autant plus qu'ils affirment plus loin:

a) que les mathématiques modernes s'adressent à l'intelligence surtout spéculative (70%);
b) qu'il y a relation étroite entre le développement du langage chez un enfant et ses succès en mathématiques modernes (66.7%).

2- Nous formulons ici deux hypothèses pour expliquer la réponse donnée à la question 14.

a) ou bien notre expression "facteur d'élimination" n'était pas claire;
b) ou bien les répondants ne sont pas tous conscients de ce que dans un système scolaire où les plus forts sont admis aux institutions supérieures, il y ait sélection-élimination d'étudiants dès qu'on peut affirmer que certains d'entre eux sont favorisés ou défavorisés par un type d'enseignement donné.

3- Nous constatons que les répondants ne semblent pas faire de lien entre le rendement scolaire d'un enfant et le milieu d'où il provient. Par exemple, 35 professeurs sur 60 affirment que l'enseignement des mathématiques modernes favorise davantage les plus forts, 33 sur 60 que cet enseignement défavorise davantage les faibles; et malgré cela, on répond à 81.7% que les mathématiques modernes sont également accessibles à l'ensemble des étudiants quel que soit leur milieu social d'origine.

Pourtant, les enquêtes précédentes effectuées auprès de milliers d'étudiants nous montrent que les enfants d'origine sociale inférieure sont en général sur-représentés dans les groupes faibles. En serait-il autrement pour les mathématiques? Notre enquête au secondaire semblerait l'indiquer puisque les enfants d'origine sociale inférieure se retrouvent, toute proportion gardée, sur un pied d'égalité dans les groupes faibles de mathématiques avec ceux d'origine supérieure. Cependant, ces derniers étant sur-représentés dans les groupes forts, nous ne pouvons éviter de relier origine sociale et rendement.

C'est donc dire que certains liens nécessaires ne se font pas ou que certaines questions ont été mal comprises. Nous croyons devoir écarter cette dernière hypothèse puisqu'aucun commentaire de cette nature n'a été relevé sur les feuilles-réponses; en outre, nous avons fait parvenir notre analyse à tous nos correspondants, les invitant à formuler leurs commentaires, et personne n'est alors intervenu pour contester l'instrument ou réfuter les conclusions.

V- Poursuivre la recherche

Nous croyons donc que l'instrument était valable et que dans l'ensemble, les répondants:

1- ont manifesté par leurs réponses que, selon eux, l'enseignement des mathématiques modernes par rapport à l'enseignement des mathématiques traditionnelles favorise davantage les forts, défavorise davantage les faibles, devient par là un facteur plus grand de sélection;

2- ont démontré que beaucoup de professeurs ne sont pas conscients de ce qu'un type d'enseignement favorisent certains élèves et/ou défavorisent

certains autres conduit, dans le système scolaire actuel, à une élimination d'étudiants, à une sélection-élimination;

3– ont manifesté que l'on n'est pas toujours conscient des corrélations existant entre rendement scolaire et développement du langage d'une part et milieu social d'origine, d'autre part.

Nous sommes par ailleurs pleinement conscients de ce que ce sondage ne nous livre que des opinions. Il n'en reste pas moins que ces opinions sont l'indice d'une situation problématique et que des recherches particulières devraient être menées afin de vérifier si l'enseignement des mathématiques modernes a comme effet une sélection plus drastique des étudiants. Ces recherches prennent d'autant plus d'importance que les mathématiques sont devenues un des principaux pré-requis d'admission à l'université exigés des étudiants.

Comme pour les mathématiques modernes, il faudrait vérifier les effets sélectifs et éliminatoires de toute organisation ou méthode nouvelles introduites dans l'enseignement au cours des dernières années: Sablier, Diénes, programmes-cadres, horaires modulaires flexibles, écoles à aires ouvertes, etc.

Il ne faudrait pas déduire de ceci que nous sommes réfractaires au changement. Cependant, il est clair que nous nous opposerons aux changements qui défavorisent les enfants de la classe ouvrière.

conclusion

Tout au long de ce travail nous avons démontré que la sélection- élimination s'organise et s'exerce dès le début de l'élémentaire pour s'accentuer de plus en plus par la suite. Cette sélection-élimination à l'élémentaire sert à préparer les futures clientèles du secteur professionnel et du secteur général. Un certain nombre d'étudiants se voient même éliminés de ces deux secteurs puisqu'ils ne satisfont pas aux normes scolaires minimales; ils se retrouvent à l'enfance inadaptée.

Le professionnel et le général sont en fait deux réseaux de scolarisation très étanches. Le réseau professionnel se constitue dès l'élémentaire par l'institutionnalisation de "groupes faibles" ou de "retardés pédagogiques"; il se précise au secondaire par le secteur professionnel, et débouche sur le marché du travail sur l'exploitation, le chômage, l'insécurité...

Le réseau général sert à préparer les travailleurs plus qualifiés, les futurs dirigeants et les futurs agents idéologiques et répressifs nécessaires au maintien de l'"ordre social" actuel.

L'axe de ce réseau va de l'élémentaire à l'université. Mais la majorité des enfants le quittent en cours de route pour le marché du travail. Seule une minorité se rend au bout et cette minorité est très majoritairement d'origine bourgeoise et reproduira les fractions de la classe dominante.

C'est ainsi que l'école capitaliste, notamment par ces deux réseaux de scolarisation, contribue à la reproduction des classes sociales.

Non seulement l'école contribue à la reproduction des classes sociales, mais elle contribue par ses pratiques scolaires et idéologiques à les reproduire assez fidèlement comme le démontrent les résultats de nos enquêtes: la majorité des enfants d'origine sociale ouvrière resteront dans la classe ouvrière, la majorité de ceux d'origine bourgeoise resteront dans la classe bourgeoise. De plus, il ressort que l'école contribue à entretenir la discrimination à l'égard des femmes.

L'école capitaliste, contrairement à ce que l'on prétend et malgré les "réformettes", n'est donc pas démocratique ni "libératrice". Elle est au contraire un instrument de conservation de l'ordre social et de domination des travailleurs par la bourgeoisie.

3
l'idéologie transmise par l'école

introduction

L'école sélectionne. Nous l'avons démontré dans les précédents chapitres. Cependant, l'école ne fait pas que contribuer à la reproduction des classes sociales par de multiples mécanismes de sélection. L'école capitaliste est également un lieu privilégié d'inculcation de l'idéologie de la classe dominante, c'est-à-dire de l'idéologie bourgeoise.

Nous nous attacherons maintenant à mettre en relief la fonction idéologique de l'appareil scolaire, c'est-à-dire sa fonction de transmission ou d'inculcation des idées, des intérêts, des valeurs, des conditions de vie, des attitudes et des comportements de la classe bourgeoise.

Pour se maintenir, la bourgeoisie doit faire admettre à tout le monde que le système économique, social et politique actuel est le seul valable, que la vision bourgeoise de l'homme et du monde est unique, universelle, voire naturelle. C'est pour se perpétuer et se renouveler que la classe bourgeoise au pouvoir s'efforce d'imposer à l'ensemble de la population son idéologie, non pas comme étant celle d'une classe, d'une classe dominante, mais bien comme étant l'idéologie de toute la société, niant par le fait même l'existence des classes antagonistes ayant des intérêts opposés et qui sont continuellement en lutte.

Or, l'existence des luttes constantes des travailleurs contre l'exploitation capitaliste oblige l'idéologie dominante à s'adapter. Cette dernière est en effet forcée de récupérer, d'intégrer des éléments de l'idéologie des dominés. De plus,

dans l'école, l'idéologie bourgeoise se manifeste souvent sous ses aspects petits-bourgeois. C'est ainsi que l'idéologie bourgeoise se dessine parfois un visage très humaniste, voire réformiste.

D'autre part, l'autonomie relative de l'appareil scolaire par rapport à l'Etat bourgeois rend encore plus difficile le développement d'une conscience claire de la fonction de l'école. Les enseignants qui vivent de "l'intérieur" l'école capitaliste, formés d'ailleurs par cette dernière en tant que pédagogues, sont encore nombreux à ne pas saisir le rôle de l'école. C'est pourquoi il est important de bien faire ressortir les travestissements de l'idéologie bourgeoise.

C'est globalement à travers toute la pratique scolaire que l'école capitaliste parvient à jouer sa fonction d'inculcation de l'idéologie dominante. Cependant, précisons tout de suite que nous limiterons volontairement l'analyse de ce rôle de l'école à ses instruments sans doute les plus concrets: les manuels, les programmes et les règlements scolaires. Nous indiquerons en conclusion d'autres champs de recherche sur cette question afin de permettre aux militants et aux personnes intéressées de poursuivre la réflexion collective sur l'école capitaliste au Québec.

C'est par des exemples tirés de l'enseignement quotidien que nous parviendrons à faire voir clairement l'idéologie véhiculée et imposée aux étudiants par l'école capitaliste. Dans le cas des manuels et programmes, nous avons cru bon de ne retenir, pour fins d'analyse, que les thèmes suivants autour desquels s'articule l'idéologie bourgeoise: la famille, la femme, la société, les loisirs, et enfin le travail. On aura facilement compris que ces thèmes sont très "chargés" idéologiquement et que par conséquent ils sont susceptibles de révéler plus clairement l'idéologie dominante.

Il est à noter que nous nous sommes attachés davantage à l'analyse des manuels de l'élémentaire (1). C'est à l'école élémentaire que doit se jouer d'une façon intensive le processus d'inculcation de l'idéologie dominante. C'est là que l'école met en place les principaux "éléments" de la transmission de l'idéologie bourgeoise: l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'enseignement de la catéchèse, les classements en sous-groupes, l'évaluation, les premiers règlements et tout un ensemble de pratiques scolaires imposant des valeurs et des comportements qui ne correspondent pas à la façon de vivre des enfants de la classe ouvrière qui composent majoritairement la clientèle scolaire.

Il nous est apparu indispensable, pour mieux comprendre le processus d'inculcation, de mettre le focus sur le point de départ, sur les débuts du processus de scolarisation, c'est-à-dire du conditionnement massif des enfants de la classe ouvrière à l'idéologie dominante.

Les règlements d'écoles de même que les programmes, les manuels (quelle que soit la matière), les volumes de lecture ne sont pas neutres ni apolitiques. La fonction des règlements d'écoles, comme de l'ensemble du matériel didactique, est également de reproduire et d'imposer l'idéologie dominante. Cependant, dans le cas des règlements, le processus d'inculcation repose davantage sur la coercition et la répression.

Les manuels scolaires sont rédigés à partir des valeurs, idées et mentalités dominantes dans la société. En plus d'être des outils d'apprentissage de notions, de connaissances, de méthodes de travail, les manuels, par leur contenu idéologi-

(1) Et en particulier du manuels utilisés en 1ère année.

que, exercent une fonction d'assujettissement à l'idéologie dominante.

Cette analyse nous permettra d'évaluer les choix idéologiques établis en matière d'éducation qui transparaissent à travers les programmes, les manuels et les méthodes autorisés par le M.E.Q. Bien sûr, le matériel didactique que nous avons étudié n'est pas l'oeuvre d'auteurs machiavéliques qui veulent délibérément assujettir la majorité des enfants à l'idéologie dominante. Les auteurs des programmes et des manuels sont eux-mêmes des produits du système. Quant aux enseignants, ils sont forcés de s'en servir et ils sont plus souvent des rouages de la transmission des valeurs dominantes que des complices conscients de leur contribution au maintien et à la reproduction de l'idéologie dominante.

Une dernière remarque. En plus des manuels scolaires, nous avons cru bon d'examiner quelques volumes utilisés occasionnellement dans certaines écoles et qui ne sont pas inscrits obligatoirement au programme. De la même façon nous avons fouillé des volumes de lecture offerts aux élèves dans les bibliothèques scolaires (1). On constatera que le contenu de ces volumes véhicule la même idéologie que les manuels.

(1) Les volumes de bibliothèque analysés sont ceux qui sont le plus lus par les étudiants de l'école Sacré-Coeur de Jonquière.

1
manuels, programmes et volumes de bibliothèque

1. la famille

L'image que l'école capitaliste nous présente de la famille correspond-elle au genre de vie que connaît la famille de la majorité des élèves? L'analyse du matériel didactique utilisé à l'école nous fera voir que le type de famille dont il est question ne ressemble guère à celui de la majorité des élèves. Bonheur perpétuel, entraide constante, aisance financière, ménagères épanouies, tous ces aspects de la famille représentés comme naturels dans les manuels scolaires sont bien étrangers aux conditions de vie de la majorité des familles. La division des rôles selon le sexe semble être le seul point conforme à la réalité.

La famille: oasis de bonheur

La famille est généralement présentée comme un oasis de paix, de bonheur, de joie et de fraîcheur. C'est un lieu d'harmonie où les relations entre les membres sont très cordiales. Il y règne perpétuellement la bonne entente et la bonne humeur. Les représentations visuelles contenues dans les manuels nous montrent presque toujours des parents et des enfants souriants, sans cesse prêts à se faire mutuellement plaisir.

LE BADLISER, 1ère année, p. 57

La famille: refuge contre les dangers du monde

La famille est présentée comme le refuge par excellence. Chaque membre y est protégé contre les dangers de la vie à l'extérieur de la cellule. La famille semble étanche à toutes les "sollicitations pernicieuses du monde". Quand un membre s'en éloigne il n'est plus en sécurité. Ainsi l'histoire de Roko, le petit faon, fier de sa maman qui l'aime, s'inquiète de son départ, le cherche, le pleure, le retrouve... (1)

La famille: lieu d'apprentissage de la soumission

Mais la famille reste ici le lieu premier de l'apprentissage de l'obéissance et de la soumission de l'enfant à l'autorité des parents, sous peine de se voir privé d'affection:

MANUEL DE BIENSEANCES, 1ère année, p. 6
(année utilisé occasionnellement)

L'enfant-modèle c'est celui qui ne désobéit jamais, qui n'est pas turbulent, ni espiègle. Un enfant qui ne fait jamais de bêtises ni de gaffes. On comprendra pourquoi: *"La voix du tonnerre ressemblait beaucoup à celle de papa" (2)*

Les règles élémentaires du comportement correct dans la société sont enseignées à l'école à travers l'image de la famille. Les enfants doivent être des statues de sel et ne doivent pas intervenir dans le monde des adultes.

La famille: unité de consommation

La fréquence de l'image familiale dans les manuels et volumes n'étonnera plus personne. On la retrouve en tant que petite société idéale et unité de consommation. Le type de famille décrit est évidemment une famille à l'aise, riche même. Acquérir argent et biens ne pose jamais de problèmes. Tout semble facile, tout arrive comme par enchantement. La possession de la maison ne semble jamais susciter de problèmes financiers. Chaque famille est propriétaire d'une maison qui peut même être assez spacieuse pour contenir plusieurs salles de bain, et chaque enfant possède ses propres articles de toilette bien "individualisés".

"Nous reprenons les signes de la maison familiale et de l'église, pour faire comprendre à l'enfant que tous les baptisés sont de la même famille. Chacun a sa maison à lui, où il se sent chez soi avec sa famille." (3)

"Gordon's home
a) in the suburb
b) they own it
c) a study for Mr Gordon
d) many bathrooms." (4)

LA SAINTE SOURCE DE JOIE, 1ère année, p. 26

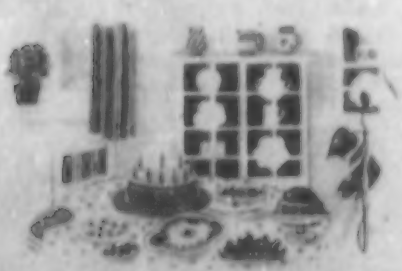
(1) M. A. Guinebretière, Le monde français, 1ère année, p. 81.
(2) Le Sablier, 2e année, p. 16.
(3) Office catéchétique national, Célébrons ses merveilles, 2e année, p. 33
(4) Pitteau-Villeneuve, Conversation anglaise, 2e année, p. 12

Les membres de la cellule familiale illustrée vivent en harmonie dans un univers douillet. Les décors habituels de l'aisance bourgeoise apparaissent sous la forme d'une maison spacieuse, de pièces bien meublées, avec parfois à l'extérieur une grosse auto, une table bien garnie de desserts, des vêtements luxueux, des sports de riches.

"Nina est une jolie amazone.
Papa a acheté une étole de zibeline pour maman.
Le chasseur a tiré sur un zébu." (1)

Fitzroy-Villeneuve, CONVERSATION ANGLAISE A L'AIDE DE L'IMAGE
4e livre, 1967, p. 18.

Un bon repas



Mme Picard et coll., LE LANGAGE A L'ECOLE ACTIVE, p. 22.

La situation présentée comme normale à travers les manuels, c'est d'être propriétaire et de vivre les avantages qui en découlent. Comment devient-on riche? Mystère! Ce ne fait rien. Dans un même manuel, il est possible d'aller à la classe avec tout l'équipement adéquat, de jouer sur la grève, d'avoir sa première leçon de ski, de visiter de beaux villages, de se rendre à Québec ou à New-York et d'aller au zoo... (2)

---

(1) Simone Bussières, *Je vous lis*, p. 64.

(2) Mme Picard et coll., *La lecture à l'école active*, p.11, 40, 78, 122, 133, 134, 136, 142, 143.

Il n'est donc pas surprenant de constater que pour habituer les élèves à situer un lieu dans l'espace, un manuel de géographie leur propose l'image d'une riche maison unifamiliale. (1)

La division des tâches selon le sexe dans la famille

Dans la famille représentée dans les manuels, la femme se voit attribuer la fonction de mère, d'éducatrice et de ménagère. D'ailleurs, quand les manuels parlent de la famille, c'est à la femme en général qu'on l'identifie. Tandis que la femme est confinée au travail ménager, l'homme travaille à l'extérieur ou s'adonne à d'autres tâches:

> *"Avec mes yeux... je vois maman dans la cuisine qui prépare le dîner; je vois, plus loin encore, mon papa qui travaille". (2)*

La fonction du père se résume généralement au rôle de pourvoyeur d'argent et à l'accomplissement des travaux "durs" ou qualifiés de "masculins":

> *"Fred is painting the door."*
> *My father is putting his car in the garage.*
> *Father brings home money." (3)*

La division sexuelle des tâches dans la maison est très prononcée. Il est très rare, dans les manuels, de voir des hommes accomplir des tâches dites "ménagères": préparer les repas, faire la lessive, laver la vaisselle, faire le ménage, prendre soin des enfants. La femme, bourreau de travail, accomplit toutes ces tâches consciencieusement. On la voit perpétuellement calme, détendue, sereine. Mais rarement au repos. Même lorsque des images nous la montrent assise, la femme raccommode, conseille ou prend soin des enfants. En général, la femme est la seule toujours au travail dans la maison; l'homme, lui, se repose et les enfants s'amusent "en garçons" et "en petites-filles". Il semble normal et souhaitable que la femme soit au travail. N'y a-t-il pas toujours quelque chose à faire pour une femme à la maison? Il semble que la femme (surtout la mère) n'ait pas droit aux loisirs. Serait-ce que les loisirs de la femme se réduisent à garder pour la soirée des "petits ouvrages faciles", prolongements de ses tâches ménagères: couture, broderie, tricot, etc.?

"Papa écoute les nouvelles à la télévision et les commente." (4)

(1) J.B. Racine et A. Paulin, Mon milieu et sa région, p. 8.
(2) Office audio-visuel provincial, Vers vous la Paix, p. 8.
(3) Pineau-Villeneuve, Conversation anglaise, 5e année, p. 33, 46, 76.
(4) Mme Picard et coll., Le langage à l'école active, p. 24.

Simone Buzelins, JE VEUX LIRE, p. 1-2

Une image révélatrice. L'homme se prépare à jouer au golf. Les enfants s'amusent (le garçon joue au ballon, la petite fille danse à la corde). La mère s'occupe du bébé. Le père est souriant, satisfait de sa petite famille.

Il en est de même de la famille Martin en soirée. La mère tricote, la jeune fille pratique son piano, l'homme lit son journal, le jeune garçon joue avec le chien.

Fitzau-Villeneuve, CONVERSATION ANGLAISE A L'AIDE DE L'IMAGE
Ter Livre, p. 66.

Ainsi, la famille est dépeinte comme un lieu de bonheur perpétuel et d'épanouissement des individus. Un monde clos, fermé à la réalité. Jamais il n'est fait état de réalités telles que les parents séparés ou divorcés, le chômage, l'endettement, le manque de services sociaux et culturels, l'exiguité des logements, le chauffage insuffisant, l'absence de commodités, le manque d'espace pour jouer, pour garer la voiture d'occasion ou pour ranger la poussette du bébé, les enfants turbulents, les voisins d'en-haut ou d'à-côté, les escaliers harassants, le manque de lumière et d'air pur, l'absence de garderies collectives, les femmes qui travaillent hors du foyer...

Ces omissions, comme les affirmations qui sont faites concernant la cellule familiale, contribuent à maintenir tels qu'ils sont actuellement les rapports enfant – famille – école – société sans qu'aucun changement, aucune amélioration, ne soient considérés comme possibles ou souhaitables. Les manuels scolaires masquent les rapports réels existant entre l'homme, la femme et les enfants et camouflent les véritables conditions dans lesquelles vivent la majorité des familles.

2. la femme

Dans tous les manuels et les volumes de bibliothèque étudiés, les femmes sont traitées de la même manière discriminatoire. C'est celle que la société capitaliste et la société "mâle" en général, a toujours pratiquée à leur égard. L'école confine la femme au rôle de personnage central de la famille, mère, éducatrice, bonne à tout faire. Selon le matériel didactique analysé, la femme est caractérisée par des attitudes de générosité, de soumission, de douceur, d'indulgence, de patience. Elle trouve son épanouissement dans la famille. Sa vie est orientée en fonction de celle de son mari et de ses enfants: c'est là sa raison d'être. Si elle travaille à l'extérieur, elle exercera des métiers dans la suite logique de sa maternité; infirmière, monitrice, enseignante, travailleuse sociale, couturière, serveuse de restaurant, etc.

Pour mettre en lumière cette conception de la femme, maintenue et reproduite par l'école, nous ferons ressortir les aspects suivants véhiculés par les manuels, les volumes de bibliothèque et certains textes utilisés dans le programme-cadre de français de secondaire III et IV: la femme mère et éducatrice, la femme et le travail ménager, la division des rôles selon le sexe, et enfin l'aliénation de la femme par des valeurs anti-féministes et par la valorisation des attitudes dites "féminines".

La femme mère et éducatrice

La femme idéale, la femme à laquelle les filles doivent s'identifier ou que les garçons doivent rechercher comme future compagne est avant tout une mère-qui-reste-à-la-maison pour accomplir les tâches ménagères et élever les enfants. D'ailleurs, l'enfant n'est généralement associé qu'à la mère.

> *"Rémi est le bébé de madame Dubé, Bobino est le bébé de madame Doré." (1)*

> *Mais quand le Seigneur est venu sur la terre, il a commencé par être un petit bébé comme nous l'avons tous été. Alors, bien sûr, il a eu besoin d'une maman." (2)*

---

(1) Simone Dussières, Je vé .. lire, p. 23.

(2) Office catéchétique provincial, Vivre vers le Père, étape L/IIO, p. 4

"Dieu nous aime comme une maman qui tient son tout petit enfant contre son coeur..." (1)

"Le petit enfant ne peut pas vivre sans sa maman; il a besoin qu'elle l'aime et qu'elle s'occupe de lui tout le temps". (2)

La femme, mère et éducatrice est représentée comme étant toujours patiente et surtout toujours présente dans les moindres détails de la vie quotidienne.

LA SAINTE, SOURCE DE JOIE, 1ère année, p. 10-11-12-19-21-54.

La femme et le travail ménager

LA FEMME "REINE DU FOYER"

L'homme et la femme exercent des travaux et des fonctions déterminés par la division selon le sexe. Par exemple, la femme s'affaire aux tâches domestiques. C'est toujours la femme qui prépare les repas, fait la vaisselle, s'occupe du ménage, du lavage, du repassage, fait les courses. Les manuels consacrent cette image de la femme et apprennent aux enfants à considérer cette situation comme normale et souhaitable. Il n'est donc pas surprenant de retrouver la femme le plus souvent à la maison et plus spécialement dans la cuisine:

"Que fait maman dans la cuisine? " (3)

"Qu'astique, que fait luire maman dans la cuisine? " (4)

(1) Idem, Etape TROIS, p. 16.
(2) Idem, Etape TROIS, p. 16.
(3) Mme Picard et coll., La langue à l'école active, p. 16
(4) Idem p. 17

".....le papa qui va travailler même quand il est bien fatigué,
la maman qui met beaucoup d'amour à préparer les repas,
à laver et à préparer les habits, tous les jours, etc..." (1)

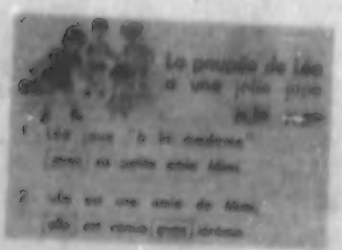
"Mother prepares the meals.
Mother has to wake me up.
Mother makes every thing to please us.
Mother knitted a scarf.
Mother decorates.
Mother knows how to bake a cake.
Etc..." (2)

La famille Martin dans la salle à dîner. C'est la mère qui sert le repas et Marie, la jeune fille, l'a aidée en mettant la table.

1. *Does Mary like to help her mother?*
   Yes, Mary likes to help her mother.
2. *Did Mary help her mother yesterday?*
   Yes, she helped her mother yesterday.
3. *What did she do to help her mother?*
   Yesterday she set the table. (3)

L'EDUCATION DES ENFANTS A LEUR FUTUR ROLE

Les manuels mettent tout en place pour créer un processus d'inculcation aux enfants de leur futur rôle de mère ou de père. L'école, après la famille, continue à préparer les fillettes à leur rôle de mère-nourricière ou d'épouse-qui-reste-à-la-maison en les faisant "jouer à la madame" avec des poupées et préparer tartes et gâteaux tandis que les garçons mangent des *jujubes* ou fabriquent des cerfs-volants:



Simone Seveline, *JE VEUX LIRE*, p. 58.

(1) Office catéchistique provincial, Vivre vers le Père, page des parents, p. 52
(2) Filteau-Villeneuve, Conversation anglaise, 1ère année, p. 15, 22, 26, 36, 47, 48.
(3) Filteau-Villeneuve, Conversation anglaise à l'aide de l'image, 1er livre, p. 56.

Robert E. Eisholt, LA MATHEMATIQUE A L'ELEMENTAIRE, p. A-62 et D-26

"Mary helps her mother."
"Mary helps her mother around the house."
"Name 5 things Mary did last Sunday: to knit, to bake, to wash, etc..." (1)

"La petite fille comme une grande fille s'occupait de sa maison'." (2)

"La petite ménagère Lucette range tout dans l'armoire. Lucette prend un linge propre." (3)

JUSTIFICATION DE L'ATTRIBUTION DU TRAVAIL MENAGER A LA FEMME

Le travail ménager est présenté comme une source de plaisir et de valorisation pour les petites filles. Le rôle qu'elles jouent est considéré comme indispensable à la vie des petits garçons:

"Tu sais, maman, je tiendrai le ménage très proprement, dit Annie. J'aime jouer à la maîtresse de maison. C'est une bonne occasion pour moi. J'aurai deux roulottes à entretenir, toute seule.

– Comment, toute seule! protesta Mme Gauthier, Claude (c'est une fille) t'aidera, et les garçons aussi.

– Peuh! fit Annie, dédaigneuse. Les garçons ne savent même pas laver convenablement une assiette, et Claude ne vaut pas mieux! Si je ne fais pas la vaisselle et les lits, si je ne balaie pas, ça ne sera jamais fait, avec eux! " (4)

(1) Pineau-Villeneuve, Conversation anglaise, 9e année, p. 15, 49, 103
(2) Le Sablier, 3e année, p. 83
(3) Mme Picard et coll., Le langage à l'école active, p. 20.
(4) Enid Blyton, Le Club des Cinq et les Saltimbanques, p. 39

Les choses sont bien claires: le ménage, c'est pour Annie, et en plus, elle aime ça.

> *"—Cela fait déjà quatre jours que nous sommes partis dit Annie un matin. Jamais nous n'avons été plus heureux! Et puis nous ne courons pas de grands risques. François s'imagine être le grand chef de l'équipe, mais en réalité c'est moi qui veille à tout! Vous ne faites jamais vos lits, et je me demande comment vous mangeriez sans moi! (...) D'ailleurs, ça m'amuse de prendre soin des roulottes." (1)*

Annie est exploitée, mais contente.

> *"Tu es une gentille petite maîtresse de maison, dit François. Il est certain que, sans toi, tout irait de travers."*
> *"Annie rougit de plaisir" (2)*

Division des tâches selon le sexe

En plus du travail ménager attribué aux femmes et de l'éducation des filles aux exigences de leur futur rôle de femme dans la famille, les rôles sont nettement définis et délimités.

Ainsi, à travers l'image de chaque membre de la famille-cellule, les enfants se trouvent conditionnés à leur futur rôle socialement déterminé par la structure de production de la société capitaliste. Le partage des tâches y est clairement établi: direction, exécution. Dans la famille cette division se retrouve: l'homme dirige, la femme exécute.

> *"—Oui, c'est une besogne pour nous, approuva Pierre (...) Demain jeudi, nous tiendrons une réunion.*
>
> *"—L'après-midi, en rentrant de l'école, Jeannette écrivit les convocations (...)*
>
> *"—Pierre signa au bas de la page." (3)*

Le rôle du père ou du futur père est aussi de protéger et de fournir, par son labeur hors du foyer, l'argent nécessaire à l'entretien de la famille. Mais c'est toujours la femme qui exécute: c'est elle qui fait les courses de toutes sortes et dépense cet argent pour la nourriture qu'elle prépare pour les membres de la famille.

Les fillettes apprendront à se soumettre à l'autorité des garçons et tous respecteront leur rôle avec beaucoup de naturel.

> *"Quand le club des cinq fut installé près du ruisseau, Annie commença à préparer le dîner. (...)*
>
> *François alla avec Mick ramasser du bois mort; ils firent un feu de camp." (4)*

---

(1) Enid Blyton, Le Club des Cinq et les Saltimbanques, p. 48
(2) Idem p. 48
(3) Enid Blyton, Le Club des 7 à la rescousse, p. 11.
(4) Enid Blyton, Le Club des Cinq et les Saltimbanques, p. 41

"—Je suis le chef du clan des 7, dit Pierre. Obéis aux ordres, Jeannette.

– Jeannette s'en alla, boudeuse. Pierre lui permettrait-il d'assister à la réunion?

– Elle avait bien peur que non. Il était tellement à cheval sur les règlements! " (1)

Même dans les jeux, garçons et filles se distingueront. Les premiers pratiqueront des jeux ou des sports plus "durs", plus violents alors que les amusements des filles seront empreints de douceur, de calme.

"—Marc a décidé qu'il était Tarzan et grimpe dans tous les arbres accessibles, suivi de Maryvonne.

– Sylvie, qui est une petite fille soigneuse, les regarde avec désapprobation: ils vont verdir leur vêtements, les déchirer même. (...) Elle préfère aider tante Agnès..." (2)

Maryvonne participe aux jeux de Marc, mais l'histoire nous apprend qu'elle rêve de devenir un garçon.

"—Non, dit Philippine, je suis un garçon manqué... Je monte aux arbres, vous comprenez... et je tire à l'arc... et je me suis fait une hutte près du terrier des blaireaux... (3)

"Mme Brandt se mêla aussitôt à la conversation:
– La chasse n'est pas pour les filles...Tu es bien de mon avis, Susy?

– Oh! non! ... c'est-à-dire... je ne sais pas, maman. Mais j'aimerais tant y prendre part! Ce sera certainement palpitant.

L'inspecteur des eaux et forêts reprit la parole, et tout le monde se tut pour l'écouter. Chez lui, ses paroles faisaient loi. Ce qu'il disait était sans recours." (4)

Les rôles sont bien établis!

Les jouets et les cadeaux sont des outils d'apprentissage des fonctions selon les sexes puisque de l'enfance à l'adolescence, la période de "préparation à la vie" passe par le jeu. Les étrennes de Noël, par exemple, serviront de distinction des rôles selon le sexe.

Distribution des cadeaux de Noël:

Pierre: un camion de pompier
Bertrand: un porte-documents
Marc: des patins à roulettes

---

(1) Enid Blyton, Le Clan des 7 à la rescousse, p. 18.
(2) Nicole Lemoyer, Sylvie chez le garde-forestier, p. 48.
(3) Simone Jacquemard, Philippine et la cabane à ses poèmes, p. 33.
(4) Cecile Gagnon, Susy fait des siennes, p. 16.

Maryvonne et Sylvie: une poupée pour chacune (1)

Jouets propres aux garçons: pelle, bâton, chien, chat, domino, vélo, moto, tirelire, locomotive.

Jouets propres aux filles: tirelire, livre, poupée, tutu. (2)

Aliénation des femmes

L'image que l'école projette de la femme maintient et même accentue l'infériorité, la discrimination, donc la domination et l'exploitation de celle-ci. L'analyse ne serait pas complète si nous ne mettions pas en relief certaines valeurs foncièrement anti-féministes et d'autres qu'on présente comme étant typiquement "féminines". En voici quelques exemples.

LES VALEURS ANTI-FEMINISTES

● **La négation de la force physique et morale chez la femme**

"Elle (petite fille) voit qu'il (le chien) est fort et elle admire la force. Sans cela elle ne serait point une petite fille". (3)

Les petites filles sont toujours plus petites, moins pesantes, font des pas plus petits, lisent des livres ordinaires, et leurs repas coûtent moins cher. (4)

"René s'élance... debout... étend les bras... en bas comme un soldat. Alice n'est pas si habile... vacille... perd l'équilibre et tombe." (5)

Le point de comparaison, la norme du courage et de l'intrépidité, c'est l'homme.

"Primitiva reste seule, veuve à vingt ans. Aussi courageuse qu'un homme..." (6)

"C'était une fille très courageuse, dit le frère (...) Une femme? ... murmura Rôme. Oui, et aussi intrépide qu'un homme..." (7)

Voyageons dans la montagne. Le garçon est un champion, il descend bien la pente de ski. La fille: *"c'est une fille. Elle se fatigue en montagne." (8)*

Personne ne sera surpris de constater que les filles sont exclues des jeux aventureux:

"Bon, dit-il enfin. Nous y serons à dix heures et demie; pas de filles, simplement les quatre garçons." (9)

Il s'agit d'une "mission de nuit" (surveillance d'une maison).

---

(1) Nicole Lemaître, Sylvie chez le garde-forestier, p. 81-82
(2) Simone Suzérène, Je veux lire, p. 11, 13, 15, 19, 36, 63.
(3) Gaichet, Grammaire française expliquée, p. 119
(4) Elalain et coll., Eléments de mathématiques modernes, 3e année, p. 99-100.
(5) Méthode Dynamique, A l'école de la joie, p. 47-48.
(6) René Guillot, Josette, p. 6.
(7) Idem, p. 100.
(8) Guindecoiffe, L'Ecole de la joie, p. 53-56
(9) Enid Blyton, Le club des 7 à la rescousse, p. 119

● **Le besoin de la femme d'être protégée**

Conséquence directe de l'absence de force physique et morale attribuée à la femme, celle-ci sentirait le besoin d'être défendue, soutenue par l'homme.

Sophie a traité son cousin Paul de poltron. La maman réplique:

> *"Poltron! tu l'as appelé poltron! Sais-tu que, lorsque nous avons couru vers toi, c'est lui qui courait en avant? As-tu vu que, lorsque les autres loups arrivaient au secours de leur camarade, Paul, armé d'un bâton qu'il avait ramassé en courant, s'est jeté au-devant d'eux pour les empêcher de passer (...)? As-tu remarqué aussi que, pendant tout le combat, il s'est tenu devant toi pour empêcher les loups d'arriver jusqu'à nous? Voilà comme Paul est poltron! "*
>
> *Sophie se jeta au cou de Paul et l'embrassa dix fois en lui disant: "Merci mon bon Paul, mon cher Paul, je t'aimerai toujours de tout mon coeur." (1)*
>
> *Voilà, dit Annie avant qu'un autre ait pu prendre la parole. Nous aimerions partir dans une roulotte pour faire un petit voyage. Ce serait si drôle! Oh! maman! Ne dis pas non!*
>
> *– Tout seuls? demanda la maman, sans enthousiasme.*
> *– François veillera sur nous, avança Annie, prudemment." (2)*
>
> *"Je te rends responsable des autres, François, dit M. Gauthier gravement. Tu es assez grand pour cela. " (3)*

L'homme est protecteur et la femme reconnaissante.

● **Le sentiment d'infériorité attribué aux femmes**

Dans les manuels et les volumes de bibliothèques, la femme est faible, soumise, sans beaucoup de ressources intellectuelles et morales par rapport à l'homme. La femme, seule, serait capable de peu de choses. Son sens des responsabilités, son autonomie sont rarement mis en relief. La femme, à travers les manuels et les volumes de bibliothèque, serait inférieure et en serait consciente:

> *"–Moi en tout cas, je n'irai pas! s'écria Pam. Je ne saurais que dire. Je resterais là, les bras ballants et l'air niais.*
>
> *– Ce ne m'étonne pas de toi, espèce de Pamela! ", riposta Colin." (4)*

Aveu d'infériorité féminine. Le garçon appuie.

---

(1) Comtesse de Ségur, Les malheurs de Sophie, p. 113
(2) Enid Blyton, Le Club des Cinq et les Saltimbanques, p. 28
(3) Idem, p 22
(4) Enid Blyton, Le Club des 7 à la rescousse, p. 33.

● **Le commérage, défaut propre aux femmes**

Marc et Michel sont en tête, chantant à pleine voix le dernier chant étudié en classe. Les fillettes jacassent... (1)

● **Les faiblesses "intrinsèques" de la femme**

Dans un document du service des techniques d'enseignement du ministère de l'Education, portant sur le thème de la publicité, on propose à l'enseignant de faire effectuer à ses étudiants un sondage sur l'influence de la publicité. Mais voyons plutôt ce que l'auteur du document, Roger Charron (2), dit de cette activité qu'il recommande: "Il s'agit de poser à une trentaine de personnes les mêmes questions et de comparer ensuite les résultats.

1er exemple: (pour les hommes)

1– Quelle marque d'essence préférez-vous?
2– Pourquoi? A cause du rendement, de la qualité ou de l'économie?
3– Est-ce que la publicité faite sur cette marque vous influence personnellement?
4– Croyez-vous que la publicité influence en général?

2ème exemple: (pour les femmes)

1– Quelle marque de savon employez-vous pour le lavage?
2– Pourquoi? A cause de sa supériorité, des primes ou de l'économie?
3– La publicité faite par cette marque vous a-t-elle influencée?
4– En général, croyez-vous que les femmes sont influencées par la publicité? "

La lecture de ce texte nous amène à faire deux constatations. Tout d'abord, la formulation de la question 2 dans le premier et dans le second exemples n'est pas identique. En effet, on interroge l'homme sur les trois critères suivants: rendement, qualité, économie; quant à la femme, les critères qu'on lui propose sont les suivants: supériorité, primes et économie.

A la question 4 du questionnaire masculin, on lit: "Croyez-vous que la publicité influence **en général** ? ", tandis qu'à la même question, de celui qui est destiné aux femmes, il est écrit: "En général, croyez-vous que les femmes sont influencées par la publicité? "

La femme manque d'esprit critique! C'est bien connu. Les manuels et les programmes doivent perpétuer ce mythe. Le marché capitaliste a besoin de ces consommatrices "non averties".

LA VALORISATION DES ATTITUDES DITES "FEMININES" (beauté, patience, douceur, compréhension, bonté, tolérance, générosité, serviabilité, soumission, etc.)

Une des formes de discrimination à l'égard de la femme que perpétue l'école, s'exerce à travers les attitudes qu'on attribue spécifiquement à la femme. Cette forme de discrimination est d'autant plus subtile qu'elle semble ne pas en être. En pratique, c'est de la discrimination à rebours qui confère à la femme des attitudes qui lui seraient naturelles, intrinsèques, exclusives, et qui, dans la

(1) Nicole Lemaître, Sylvie chez le garde-forestier, p. 92.
(2) Roger Charron, Série française, secondaire III et IV, Bulletin no 7, "A l'écoute", Publicité, M.E.Q.

société capitaliste, semblent curieusement très adaptées à la fonction de maternité, de services gratuits, bref, aux rôles auxquels cette société capitaliste confine la femme. Ces attitudes dites "féminines" sont très aliénantes parce qu'elles masquent davantage l'état d'exploitation et de domination dans lequel sont placées les femmes. La plupart de ces attitudes dites "féminines" sont, quand on les accorde à l'homme, des attaques à l'image "virile" de ce dernier. Ainsi les attitudes suivantes ne signifient plus la même chose selon qu'on les attribue à la femme ou à l'homme: douceur, serviabilité, soumission, etc. C'est donc dire le caractère très discriminatoire de l'école envers la femme puisque, par son matériel didactique en particulier, elle maintient et accentue la valorisation de ces attitudes dites "féminines".

"Papa conduira la voiture. Maman prendra le bébé sur ses genoux." (1)

"Papa raconte... rapporte beaucoup de nouvelles. Maman qui les écoute avec plaisir." (2)

"Maman était douce comme les fleurs. C'était beau, c'était pour maman." (3)

"Toutes les élèves du lycée aimaient beaucoup Mouche, si charmante avec son petit nez retroussé et ses beaux cheveux blonds qu'elle rejetait en arrière, en queue de cheval, parce que c'était la mode, disait-elle, et qu'il lui était plus facile de se coiffer ainsi." (4)

La femme au foyer remplit un rôle essentiel dans le maintien du système capitaliste. Sans la femme, mère et ménagère, pour procréer et ensuite entretenir gratuitement son mari et sa progéniture, qui pourrait s'acquitter de cette tâche essentielle à l'exploitation maximale de la force de travail des travailleurs par les capitalistes? Comment expliquer que dans une société comme la nôtre, où la valeur du travail est reconnue par le salaire, les ménagères effectuent un travail qui n'est pas rémunéré? Cette situation profite aux capitalistes qui n'ont pas à augmenter les salaires des travailleurs afin que ces derniers achètent leur entretien.

---

(1) Silvestre de Sacy, Mon livre de lecture, Tome II, p. 92
(2) Méthode Dynamique, A l'école de la joie, p. 9-11.
(3) Mme Picard et coll., La lecture à l'école active, p. 84.
(4) Soeur Cor ne, Mauvaise élève, p. 23.

3. la société

Dans quel genre de société vivons-nous? Est-ce une société bâtie pour les travailleurs et qui les respecte? Dans la société capitaliste, l'abondance, le progrès touchent-ils tout le monde également? Y a-t-il des conflits sociaux, des luttes de classes? A en croire les manuels scolaires, nous vivons dans une société presqu'idéale. Oh! bien sûr, il y a quelques problèmes mais ils sont rapidement ramenés à des cas individuels ou à des soubresauts passagers, à des malchances. Entre la société décrite par les manuels et la société réelle, il y a un écart considérable.

L'école légitime un système de production fondé sur l'exploitation des travailleurs par les capitalistes. C'est en camouflant les véritables rapports sociaux d'exploitation et de domination et en masquant les intérêts fondamentalement opposés qui s'affrontent, que l'idéologie dominante transmise par l'école tente de faire croire que la société capitaliste est la seule valable. S'il survient des crises ou des problèmes (chômage, inflation, mises à pied, grèves), on nous dira que ce ne sont que des accidents de parcours, des cafouillages de la machine, à la rigueur des "malaises" sociaux. Les manuels scolaires et les programmes justifient des situations où les travailleurs sont victimes de l'oppression capitaliste en véhiculant le point de vue de la classe dominante. Ce point de vue s'exprime toujours par la projection à l'avant-plan de ses intérêts. Ainsi les exploités deviennent des défavorisés (des malchanceux, quoi!); les capitalistes deviennent des hommes d'affaires préoccupés de l'amélioration du sort de tout le monde; l'augmentation effrénée des profits devient un gage de prospérité qui rejaillira sur les consommateurs; le colonialisme, c'est le progrès; la concurrence, c'est le défi qui fait avancer l'économie, etc.

De l'analyse que nous avons effectuée, un fait général ressort. A travers les textes et les illustrations, les manuels et programmes privilégient les conditions de vie matérielles propres à la bourgeoisie et ils justifient et valorisent les principaux mécanismes d'exploitation des travailleurs.

Nous ferons ressortir ici, en nous appuyant sur des exemples précis, comment l'école contribue à justifier et à valoriser le système capitaliste.

Valorisation du capitalisme

LA SOCIETE CAPITALISTE: LE MEILLEUR DES MONDES POSSIBLES

Nous n'avons qu'à jeter les yeux sur un journal, qu'à écouter un bulletin de nouvelles pour constater qu'il existe dans notre société de nombreux conflits: que ce soit au niveau économique (lock-out, grèves, inflation, etc...); au niveau socio-culturel (langue, race, etc...); au niveau politique (patronage, injonctions, répression, etc...).

Et pourtant, à l'analyse des manuels et programmes, il ressort que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. On y voit presque toujours des illustrations de familles unies où papa, maman, amis, voisins sourient à la vie.

LA CHARITE ET LA SOUMISSION: SOLUTIONS CAPITALISTES A LA PAUVRETE

La pauvreté est présentée comme une malchance individuelle. La lutte des classes, l'exploitation des travailleurs par les capitalistes, ça n'existe pas dans les manuels. Tous les problèmes sont réduits au niveau individuel ou à la rigueur, au niveau de la famille. Ce n'est pas grave puisque les pauvres sont heureux de l'être:

"Ils étaient heureux malgré leur grande pauvreté." (1)

L'action collective des travailleurs organisés qui luttent pour améliorer leurs conditions d'existence et pour transformer radicalement un système qui les exploite est également évacuée au profit d'une autre solution: la charité.

> *"Il était une fois un roi très sage et très bon (...)*
> *Il (le roi) était parvenu à procurer du travail à tous les pauvres et à apprendre à tous les riches la charité." (2)*

En d'autres occasions, c'est une justification plus *"scientifique"* qu'on offre aux étudiants. Malheureusement, on présente les effets pour des causes.

> *"Qu'on ne dise pas que le pauvre ne travaille pas et qu'il ne veut pas travailler. Les pauvres n'ont pas choisi la pauvreté de plein gré. En général, les 2/3 des chefs de familles pauvres ont fait partie de la main-d'oeuvre et plus des 3/4 de ces familles comptaient au moins une personne gagnant un revenu. La pauvreté dans la plupart des cas dépend d'une* **insuffisance de formation et d'instruction, du manque de connaissance du marché du travail, de l'absence de contacts, des coûts du transport, d'un déménagement, d'une santé affaiblie, d'un échec dans les entrevues." (3)**

Dans un livre de mathématiques, l'auteur en arrive à poser aux étudiants le problème de M. Vézina qui a quatre enfants, qui gagne $4,500. par année et qui peut se permettre de donner $170. aux oeuvres de charité. (4)

Pour habituer les travailleurs à se satisfaire de ce qu'ils ont, à se contenter de leur sort, à accepter leur état d'exploités, quoi de plus ingénieux que de les amener à se comparer à ceux qui sont plus "mal pris" encore. Et la comparaison est plus efficace quand ces "plus mal pris" sont très éloignés. Encore chanceux qu'il existe des pays étrangers sur-exploités:

> *"Nous pourrions occasionnellement, par exemple, au moment de sa prière élargir ses horizons, lui faire penser aux gens qui vivent au loin, qui sont pauvres, malheureux, en guerre, ou encore qui n'ont pas le bonheur de connaître le Seigneur Jésus." (5)*

De toute façon, il faut apprendre la soumission et la résignation:

> *"Savoir reconnaître les limites de notre niveau de vie. Devant les comparaisons fréquentes de jeunes "eux, ils ont une belle automobile", etc., on saura leur expliquer les restrictions nécessaires et leur faire apprécier les joies et les habitudes de vie plus simple." (6)*

---

(1) Le Babillard, 3e année, p. 46

(2) Filles de la Charité du Sacré-Coeur de Jésus, Soeurs de Joie, p. 67

(3) Emile Beaulac, Les rouages de l'économie, Secondaire IV et V, p. 372.

(4) Labelle, Hamel et coll., Mathématiques nouvelles 411, p. 366.

(5) Office catéchétique provincial, Vivre avec le Père, Pages des parents, p. 40

(6) Office catéchétique, Nous avons vu le Seigneur, Pages des parents, p. 61.

Devant l'exploitation, l'école est muette ou camoufle la réalité derrière les paravents des fausses solutions vertueuses: la charité individuelle du riche envers le pauvre, la soumission individuelle. C'est ainsi que la source du problème, la cause fondamentale de l'exploitation, le système capitaliste, n'aura même pas été effleurée.

LE MYTHE DU PROGRES: LE COLONIALISME

C'est le mythe du progrès qui sert à justifier le plus subtilement cette exploitation. Ainsi le colonialisme du Canada dans le Grand-Nord, est décrit comme une action nécessaire au bien-être des populations qui y vivent. Quand on connaît les promoteurs et les profiteurs des projets de la Baie James, quand on sait que ces territoires sont immensément riches en minerais de toutes sortes, quand on sait le sort qui est fait aux traditions, moeurs, modes de vie des Indiens et des Esquimaux par la "civilisation" blanche, quand on sait que l'école passe sous silence les conséquences néfastes de ce néo-colonialisme, on a vite compris que l'école sert les mêmes intérêts que ces projets colonialistes. Au Québec, la religion et les progrès techniques se sont succédés pour assujettir les Indiens et les Esquimaux et leur imposer croyances et mode de vie.

Guy Laviolette, MON PREMIER ALBUM D'HISTOIRE DU CANADA, p. 62-63.
(Encore utilisé occasionnellement)

"L'aviation, les guerres, la recherche du minerai par les hommes de civilisation plus avancée, atténuent de plus en plus l'isolement qui caractérisait la vie de l'Esquimau dans le passé... mais les gouvernements de ces deux pays se préoccupent sans cesse davantage du bien-être des populations indigènes de l'Arctique: soins sanitaires, école, police, etc..." (1)

" Malgré les conditions de vie particulièrement rudes, l'habitant des pays froids, longtemps réduit à un genre de vie très

(1) Dagenais, Géographie générale, Secondaire I, p. 134.

primitif, évolue rapidement de nos jours et bénéficie de plus en plus des techniques importées des régions tempérées. Cette influence se fait sentir dans son alimentation, ses vêtements, son abri, son outillage et, par la suite, dans ses façons d'agir." (1)

"L'oeuvre de la colonisation dans les pays chauds. Ils ont créé de véritables richesses, transformant des déserts en champs de coton ou de canne à sucre. En répandant la religion, l'instruction, l'hygiène et les soins médicaux, la colonisation contribue à modifier les genres de vie traditionnels et à élever les populations indigènes au stade de peuples libres." (2)

JUSTIFICATION DE LA CONCURRENCE, DU CREDIT, DE LA PUBLICITE

Si les manuels et les programmes scolaires justifient aussi allègrement la pauvreté et le colonialisme, ils valorisent encore plus cavalièrement la concurrence:

"Elle (la concurrence) a de grands avantages:

elle facilite singulièrement le classement des hommes; (sic)

elle est le stimulant le plus énergique de l'activité humaine;

elle facilite et hâte les progrès industriels;

elle attire les capitaux et les personnes là où ils peuvent rendre davantage;

elle met aux prises et en jeu toutes les variétés de jugements humains, elle prévient ainsi les engouements et les paniques." (3)

Et puisque les produits sont trop chers, que M. Tremblay est exploité et qu'il ne gagne que $100, par semaine, qu'à cela ne tienne, l'épargne, le crédit et la publicité vont tout arranger. M. Tremblay comme le laisse entendre "l'économiste" Bouvier, pourra s'acheter ce qu'il désire (ou ce que les Compagnies décident qu'il désire) et payer plus tard:

"les biens une fois produits, au lieu d'être livrés complètement à la consommation, sont parfois mis en réserve et destinés à un nouveau travail productif. Ce produit non consommé devient de l'épargne, laquelle peut devenir du capital. Ainsi, M. Tremblay amasse en banque une épargne de $3,000; il pourra, grâce à elle, acquérir une maison, une boutique, peut-être construire une usine. Citons, entre beaucoup d'exemples, les entreprises Bombardier, à Valcourt; Larochelle, Denault Limitée, à Sherbrooke; Vachon, à St-Georges de Beauce; Vaillancourt, à Québec; Casavant, Volcano à Saint-Hyacinthe; Forano, à Plessisville, etc..." (4)

---

(1) Idem, p. 127.
(2) Dagenais, Géographie générale, Secondaire I, p. 134.
(3) Emile Bouvier, Les rouages de l'économie, p. 62.
(4) Emile Bouvier, Les rouages de l'économie, p. 81 Les soulignés sont de nous.

"Ainsi, M. Tremblay gagne $100. de salaire par semaine. Il ne pourrait pas d'un seul coup acheter un télé-couleur, une voiture et un frigidaire. Alors, il les achète à crédit en payant un montant par semaine ou par mois. Cette opération financière lui permet de faire le pont entre la jouissance actuelle d'un bien et le paiement futur." (1)

Quant à la publicité, elle semble jouir d'un prestige peu commun dans le programme-cadre de français. C'est presque de la publicité gratuite pour vanter les mérites de la publicité. Dans le dossier préparé sur ce sujet par Roger Charron, les commentaires abondent qui cautionnent la publicité faite par les capitalistes pour augmenter leurs profits. Parlant de la fraude et du lavage de cerveau auxquels sont quotidiennement exposés les étudiants, l'auteur parle "pudiquement" de "formule magique".

"Le publicitaire est un peu un magicien, il permet des merveilles et il les rend accessibles en un tournemain. Grâce à une formule magique, il vend une idée rattachée à un produit. (2)

Plus loin, au lieu de parler de fraude, il dira "l'exagération est exprimée d'heureuse façon". (3)

La meilleure façon que l'auteur ait trouvée pour renseigner les étudiants sur la publicité, consiste à faire "venir en classe un commerçant ou un publicitaire". (4) L'ACEF, l'IPIC, connais-pas! Sans doute le commerçant ou le publicitaire ont-ils davantage à coeur les intérêts des étudiants que ces associations...

La relation directe entre publicité et profits est, elle aussi, passée sous silence. Ainsi, dans un projet de questionnaire à faire remplir par les jeunes, on demande: "Pourquoi la mode change-t-elle? Les étudiants ont le choix entre les réponses suivantes:

"a) parce que les idoles en lancent des nouvelles
b) pour permettre aux couturiers de vivre
c) parce que le goût des jeunes évolue vite
d) parce que la nouvelle mode est plus originale
e) parce qu'il faut bien remplacer les vêtements
f) autres raisons". (5)

Ainsi, on suggère à l'étudiant que le pauvre couturier a bien le droit de vivre, de manger son pain quotidien. Mais de la maximisation des profits comme raison d'être de l'allure vertigineuse des changements de la mode, pas un mot.

Citant Catherine Varenne, Roger Charron nous dit que "c'est aux USA qu'a germé l'étrange idée de tirer parti de la connaissance psychologique de l'homme à des fins purement publicitaires... D'ailleurs les industriels mordirent bien. N'étaient-ils pas les premiers intéressés par le profit que l'on pourrait tirer de la connaissance du consommateur? ... En 1964, quelques grandes firmes, Good

---

(1) Idem p. 150.
(2) Roger Charron, Série française, Secondaire III et IV, Publicité, p. 30.
(3) Idem, p. 34.
(4) Idem, p. 17
(5) Idem, p. 18

Year, General Motors, General Foods et Liver Brothers, se lançaient dans l'aventure, et en 1955, les autres accouraient apprenant, d'après l'estimation indubitable de la revue "Fortune", que sur deux cent soixante milliards de dollars dépensés par les consommateurs dans l'année, la moitié était entrée dans les caisses des firmes qui s'étaient adonnées à la recherche de motivation." (1) Bien que présentés comme un succès financier, les recours à la psychologie et à la psychanalyse à des fins publicitaires n'en sont pas moins des facteurs certains de l'aliénation et pourtant, là-dessus, tout est ignoré.

D'une façon générale, on peut affirmer que le capitalisme est présenté comme étant le seul système social, politique et économique existant. C'est ainsi que Roger Charron traite du "but poursuivi par la publicité... L'économie repose sur un équilibre entre l'offre (la production) et la demande (la consommation). Plus l'industrialisation se développe plus la vente doit augmenter. La libre entreprise occasionne la concurrence; chaque producteur doit faire valoir la supériorité de sa marchandise sur les autres. D'où sollicitations nombreuses et souvent acharnées, exercées sur l'acheteur." (2)

Enfin, pour justifier l'absence de critique pertinente tout au long de son dossier sur la publicité, Roger Charron recourt à une justification oiseuse: l'humanisme: "Il est facile de condamner la publicité au nom de jugements moraux comme: elle fait de nous des consommateurs à jamais insatisfaits puisqu'elle crée constamment de nouveaux besoins; elle nous américanise insensiblement; elle abuse de nos bons sentiments; elle place le confort en haut de l'échelle des valeurs. Suffit-il de la juger sévèrement? Ne serait-il pas plus humaniste d'en comprendre les mécanismes afin de demeurer lucide devant la sollicitation? La présente partie vise surtout à poser le problème et à tenter de le comprendre. Les activités suggérées veulent provoquer la réflexion et déclencher des réactions humanistes devant le phénomène quotidien avec lequel il faudra bien vivre bon gré, mal gré." (3)

Quelle ingénieuse, quelle astucieuse façon de justifier l'absence de critique sur un important facteur d'oppression dans notre société. Ce qui permet d'augmenter les profits, donc l'exploitation des travailleurs. Avec de tels arguments on peut justifier le chômage, la misère, les génocides du Biaffra et du Bengla Desh. Et hop! un petit coup d'humanisme par ci et hop! un petit coup d'humanisme par là. Voilà donc trouvé le catalyseur souhaité pour remplacer l'ancien qui commençait à être démodé: la résignation évangélique.

La concurrence, le crédit, la publicité sont des caractéristiques propres au capitalisme. Les travailleurs en connaissent les conséquences néfastes. Cependant, certains manuels poussent même l'odieux jusqu'à justifier moralement le capitalisme:

> *"Le capitalisme peut signifier un régime caractérisé par le rôle prépondérant de la propriété privée ou capital. Ce régime favorise l'initiative, le rendement, le progrès; il économise beaucoup d'efforts; il respecte l'homme, ses droits, en particulier celui qu'a tout homme de posséder des biens et d'en disposer; il a fait faire à l'humanité d'immenses progrès. Au reste, il est perfectible l'expérience le montre. Sous cette forme, il n'est pas à rejeter, il est acceptable." (4)*

---

(1) Roger Charron, Série française, publicité, p. 10.
(2) Idem, p. 6.
(3) Idem p. 16.
(4) Emile Bouvier, Les rouages de l'économie, p. 89

LE CAPITALISME ET LA PSEUDO-NEUTRALITE SCIENTIFIQUE

Les mathématiques et les sciences, malgré leurs prétentions à la neutralité, n'en véhiculent pas moins autant de valeurs que les autres matières. Plus subtilement bien sûr et sous le couvert de la "scientificité", les mathématiques et les manuels de sciences transmettent l'idéologie dominante. Drapées dans leur pseudo-objectivité, les mathématiques et les sciences, parce qu'elles ne se préoccupent pas de leur finalité et de l'usage que les capitalistes en font, peuvent être aussi pernicieuses que d'autres matières. Voici quelques exemples:

En chimie générale, l'utilisation d'une bombe atomique est ramenée à une simple équation mathématique:

> *"On estime que lors de l'explosion de la première bombe atomique sur Hiroshima environ un gramme de masse a été converti en énergie: 2.1 X 10^{13} calories. (1)*

Une autre façon de camoufler la réalité consiste à vanter les grandes réalisations techniques des capitalistes en omettant de dire qu'elles furent rendues possibles par l'exploitation des travailleurs qui, d'ailleurs, en défrayent les coûts par leurs impôts et qui, en général, n'y ont pas ou peu accès. C'est ainsi que procède le manuel de mathématiques nouvelles-411 dont les chapitres sont illustrés par les projets de prestige des capitalistes: la Place de l'Etoile, les machines-outils, le radio-télescope, l'exploration lunaire, la Place des Arts, Terre des Hommes, le Concorde, la Bourse. (2) L'enseignement de la catéchèse tombe dans le même piège:

> *"Toutes sortes de spectacles peuvent éveiller en nous le désir de prier, par exemple: une ville illuminée, un haut édifice, une fusée, une capsule de cosmonaute, etc. " (3)*

Le milieu de l'enfant, tel que décrit dans les manuels fait référence à un milieu évidemment aisé. La société décrite aux élèves en est donc une de paix, de bonheur. Pourtant au Québec, des milliers de familles vivent au-dessous du seuil de la pauvreté. Dans l'environnement des quartiers ouvriers il n'y a pas d'espaces verts mais des ruelles grises, encombrées; les maisons sont collées les unes aux autres et ces maisons ce sont des blocs à appartements. Et la salle de jeux de l'enfant, c'est la rue.

La réalité concrète des quartiers ouvriers ou des régions sous-développées est en contradiction flagrante avec l'univers douillet décrit dans les manuels. Dans la réalité on trouve une imposante proportion de locataires. Chaque famille ne possède pas nécessairement une automobile et il n'y a pas abondance de commodités matérielles, bien au contraire.

On parle quelquefois des pauvres, des malades, des infirmes, mais les manuels se limitent à conseiller de leur faire la charité.

Etant donné qu'on ne parle pas de pauvres qui se révoltent, de malades qui ne trouvent pas de médecin, etc..., à plus forte raison, on n'approfondit pas les causes de ces problèmes. Cette représentation de la société est donc fausse et

---

(1) Ladoucour, Chimie générale, Secondaire III et IV, p. 503-505.
(2) P.I.C., Mathématiques nouvelles, les illustrations.
(3) Office catéchétique, Vivre avec le Père, p. 15.

par surcroît elle sert de paravent aux causes des problèmes vécus par les enfants, désamorçant ainsi leurs interrogations sur ces problèmes. Elle perpétue la duperie qui consiste à prétendre que la pauvreté, le malheur, la révolte sont des accidents de parcours.

Mais à qui peut bien profiter pareille représentation de la réalité sinon à une minorité exploiteuse, celle-là même qui détient les moyens de production de biens et services?

4. les loisirs

L'idéologie dominante véhicule le mythe que le système capitaliste en est arrivé à un tel degré de développement que la société serait parvenue au seuil de ce que des sociologues qualifient de "civilisation ou ère des loisirs". Par exemple, l'extension et le perfectionnement de l'automatisation de la production, l'abondance des biens de consommation de toutes sortes étalés dans les magasins, la "démocratisation" des voyages à l'étranger, etc..., en seraient des preuves éclatantes. En fait, l'idéologie dominante tente de nous faire oublier que cette "ère des loisirs" ne profite qu'à la bourgeoisie qui seule a les moyens de bénéficier de cette abondance; que cette "ère des loisirs" est rendue possible par l'exploitation des travailleurs.

Les travailleurs subissent au contraire le contre-coup de cette "ère des loisirs": l'automatisation provoque des fermetures d'usines, des mises à pied, oblige les travailleurs à de dures luttes pour contrer cette réorganisation de la production à leurs dépens; l'inflation galopante causée par la nécessité pour les "capitalistes de maximiser leurs profits, ronge le pouvoir d'achat des travailleurs; le nombre élevé d'heures de travail, les pénibles conditions de travail, le peu de jours de vacances, tout cela lié au coût prohibitif pour l'ensemble des travailleurs des voyages à l'étranger, ne leur permet certainement pas de jouir de cette soi-disant "démocratisation" des voyages.

Malgré cette réalité, l'école laisse croire que tous les enfants peuvent facilement posséder les nombreux jouets qui sont illustrés dans les manuels ou que tout le monde peut se payer les beaux voyages, les parties de pêche qui y sont décrits ou suggérés.

La description des jeux, jouets, loisirs, dans les manuels, loin d'être juste, traduit au contraire les privilèges d'une minorité. Privilèges dus non au hasard mais plutôt à l'appartenance de classe, donc aux conditions socio-économiques d'existence de cette minorité.

Gérard Bessières, JE VEUX LIRE, p. 7.

Pour l'anniversaire de l'un deux, maman organisera une joyeuse fête où chaque enfant invité recevra l'assortiment des jouets de circonstance:

Robert E. Eisheir et autres, LA MATHEMATIQUE A L'ELEMENTAIRE, p. A-14.

Pour jouer, les enfants ont l'espace de la nature, la verdure et l'air pur des champs ou de la plage sablonneuse et ensoleillée.

Hélène Hébert et coll., LE LANGAGE A L'ECOLE ACTIVE, p. 66.

30. Sur la plage ensoleillée

Mme Picard et coll., LE LANGAGE A L'ECOLE ACTIVE, p. 90.

Mme Picard et coll., LE LANGAGE A L'ECOLE ACTIVE, p. 90.

Dans un manuel de mathématiques utilisé en première année, l'auteur insiste particulièrsment sur les parties de pêche. Trois illustrations, pleine page, nous montrent des garçons à la pêche. Et pourtant, les occasions, pour des enfants de travailleurs d'aller à la pêche sont rares. De plus quand ils ne sont pas pollués ou trop éloignés, les rivières et lacs ne sont souvent accessibles qu'aux membres des clubs privés et à leurs enfants.

Robert E. Eicholz et autres, LA MATHEMATIQUE A L'ELEMENTAIRE, p. A-24.

Les enfants qu'on présente sont tous bien mis. Rien ne leur manque. Pour leurs vacances, les enfants iront en voyage:

"Léo a reçu une carte postale de son ami Emile.
Emile est à Cap Kennedy en Floride.
Papa a loué une chambre dans un motel appelé Satellite.
Je t'apporterai un petit missile souvenir." (1)

Ou encore, on nous annonce les voyages de Nina et d'Aline.

"A l'été, Nina ira à Rome et Aline ira à Matane." (2)

Simone Beaulieu, JE VEUX LIRE, p. 31.

(1) Simone Beaulieu, Je veux lire, p. 80
(2) Idem, p. 31

Pour apprendre aux enfants le sens de la distance et leur faire acquérir certaines règles de mathématiques, l'auteur leur propose d'imaginer un voyage de vacances, l'été, qui se fait à 235 milles ou à 1,000 milles de la maison. (1)

Dans le même volume, on décrit l'organisation du voyage de vacances à Baie-Jolie: par hélicoptère, bateau, en autobus, en poney. (2)

Ces voyages encore une fois ne sont accessibles qu'à une minorité.

Nulle part il n'est fait mention des causes de l'aisance, de la richesse, qui rendent possible ce type de voyages. Tout semble venir par magie:

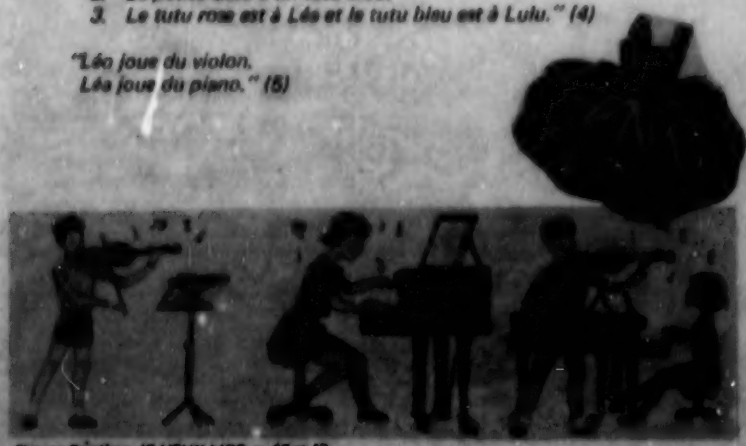
> *"Et ce soir elle couchera au bord de la mer...*
>
> *Il faut tout décharger sur le bord de la route:*
> *le canari dans sa cage, le chat dans son panier, le canot pneumatique, le filet à crevettes, la boudé (la tripe), le pingouin."*

Le texte est accompagné des illustrations des éléments pré-cités et les met en valeur. (3)

A une autre occasion on demande aux enfants de nommer les villes qu'ils ont déjà visitées. Que répondra l'enfant qui n'est jamais sorti de son village ou de son quartier? Est-il si rare de rencontrer des gens qui n'ont pas les moyens de voyager, d'acheter de beaux jouets à leurs enfants, de les amener au manège, de leur payer des cours privés de ballet, de violon, de piano...?

> *"1. La petite Léa a un tutu rose.*
> *2. La petite Lulu a un tutu bleu.*
> *3. Le tutu rose est à Léa et le tutu bleu est à Lulu." (4)*

"Léo joue du violon.
Léa joue du piano." (5)



Simone Dumêtre, JE VEUX LIRE, p. 16 et 17.

---

(1) Dufaux, Éléments de Mathématiques, p. 34-35.
(2) Idem, p. 120.
(3) Simone de Beer, Bleu Bre et Jaune Jim, Tome II, p. 26-27.
(4) Simone Dumêtre, Je veux lire, p. 16.
(5) Idem, p. 17

Encore une fois, à travers ce thème, l'école valorise les façons de vivre, de se détendre, de s'amuser d'une minorité en laissant croire que tout le monde a les possibilités et les moyens d'agir de la même manière. La classe dominante évite ainsi de révéler clairement dans quelle situation d'exploitation elle maintient les travailleurs et comment elle les empêche de profiter des fruits de leur travail. Il est vrai que les capitalistes ont besoin de travailleurs en bonne santé physique, capables de résister aux plus pénibles conditions de travail, de soutenir l'accélération des cadences, les changements de "shifts", etc...

Pour ce faire, la classe dominante laisse à la majorité des travailleurs les pantoufles et la télé, les Canadiens et les Expos, le cinéma (...et encore!), le parc du coin ou le "hobby" qui consiste à faire les petites réparations nécessaires à l'entretien de la maison. Bref, les loisirs, pour la majorité des travailleurs, ce se limite à "balconville" et au repos nécessaire à la reconstitution de leur force de travail.

L'école, par ses omissions et par la transmission du point de vue de la classe dominante, d'une part, contribue à maintenir les enfants des travailleurs dans l'ignorance de leurs véritables intérêts et, d'autre part, à créer chez eux une distorsion profonde entre leur vécu quotidien et la réalité des manuels, présentée comme normale et seule valable.

5. le travail

En plus de dépeindre une société où règne la paix et l'abondance, les manuels et programmes scolaires nous présentent des images du travail qui ne supportent pas la comparaison avec la réalité que les travailleurs vivent tous les jours. Et pourtant, fait à noter, les manuels et programmes sont récents.

Le travail: un acte d'amour

Les manuels scolaires abordent largement le thème du travail. De façon générale, les auteurs tendent à glorifier le travail manuel. A aucun moment cependant les auteurs ne font allusion à l'aliénation du travail de manufacture, du travail à la chaîne ou du travail sur le chantier. Les lassitudes du travail, les maladies industrielles, par exemple, ne sont jamais signalées.

En voici un exemple trouvé dans le manuel de catéchèse où l'on sublime le travail de monsieur X:

> *"Quand monsieur X nous amène en autobus, il nous rend bien service. Il nous empêche de nous fatiguer à marcher et d'avoir froid. Pour lui, c'est une façon de nous aimer. On peut dire qu'en faisant cela monsieur X ressemble à Dieu". (1)*

Le travail est présenté comme une création de l'homme qui sert à développer sa personnalité. Il devient l'achèvement de l'homme.

> *"Le travail: une extension de la personnalité de l'homme. Par le travail, l'homme se crée, s'achève et aménage la terre pour la rendre plus hospitalière. Plus l'homme se développe et exerce sa créativité, plus il rend gloire à la grandeur et à la sagesse divines". (2)*

Comment des chauffeurs de taxi, des travailleurs d'usine peuvent-ils s'affirmer

---

(1) Office catéchétique provincial, Vivre vers le Père, étape QUATRE, p. 17
(2) Office catéchétique provincial, Vivre vers le Père, étape QUATRE, p. 8.

et s'épanouir lorsqu'ils sont exploités et dominés? Pourquoi endormir les enfants par une fausse description de ce qu'est le travail dans le système capitaliste? Il est clair que, en transmettant son idéologie, la classe dominante veut maintenir les travailleurs dans un état d'"acceptation" de leur travail, quel qu'il soit, et tel qu'il est organisé.

Le travail représente-t-il une "source de joie" pour les travailleurs? "Le travail, c'est la santé"! Faudrait pas le crier trop fort en présence des travailleurs de la Canadian Steel, de Carter White Lead, des mineurs de l'Amiante, des travailleuses de chez Squibb, etc...

Il est clair que l'on ne présente pas les multiples facettes de la vie du travail; on se contente d'en dégager les côtés positifs. S'ils n'existent pas, on les crée de toutes pièces. Ce qui explique la glorification du travail chantée par les textes et images des manuels scolaires. Cette glorification atteint son paroxysme dans le manuel de catéchèse de 1ère année où on l'associe à une collaboration directe à l'oeuvre de Dieu.

> *"Le travail est pour nous une collaboration directe à l'oeuvre créatrice de Dieu. Le travail rend le monde plus beau et les gens plus heureux". (1)*
>
> *"Par le travail, l'homme est à l'image de Dieu. Il rend le monde plus beau..."*
>
> *"Tous ceux qui travaillent rendent service aux autres, ils rendent le monde plus beau, les gens plus heureux". (2)*

Dans les manuels scolaires et les programmes, le travail est un facteur de libération et de bonheur et il est toujours présenté de façon agréable, souvent d'ailleurs comme un jeu:

> *"...des personnes qui expriment la joie de vivre: enfants qui courent, adultes qui travaillent, etc..." (3)*

Valorisation du travail artisanal

Le mot "métier" est souvent cité pour désigner la réalité quotidienne du travail. Mais les métiers que les manuels et programmes présentent aux enfants sont souvent désuets ou n'existent plus. Certains types de production artisanale sont en voie de disparition et remplacés par les chaînes de montage des concentrations industrielles!

Dans un texte du programme-cadre de français au secondaire, on énumère 30 thèmes. En secondaire III, un seul s'intitule "Métiers et Professions" alors que 5 thèmes sont consacrés aux "Sports et Loisirs". Il s'agit, paraît-il, de répondre mieux aux besoins et préoccupations des étudiants et étudiantes de cet âge qui seraient très portés vers les "Sports et Loisirs"! Enfin lorsque le programme-cadre parle des "Métiers et Professions", il faut être très perspicace pour y découvrir une mise en situation sur l'usine, le chantier, la mine.

Dans un manuel de 1ère année, le travail se concrétise dans l'énumération suivante: pomiculteur, berger, pompier, peintre, matelot, militaire, danseuse, marchand. (4)

---

(1) Office catéchétique provincial, Vivre avec le Père, Pages des Parents, p. 51.

(2) Office catéchétique provincial, Vivre avec le Père, Guide QUATRE, p. 8-11.

(3) Idem, Guide UN, p. 13.

(4) Le Soleil, Vive Lundi, p. 15-23-24-29-42-47-55.

Simone Bouisset, JE VEUX LIRE, p. 67.

La division technique du travail: un jeu

Le manuel d'économie utilisé au secondaire justifie ainsi la division technique du travail:

> *"(...) chaque travailleur: le tailleur, la tisseuse, le poseur de formes du barrage, etc., est assigné à une tâche. Le travail est réparti et distribué comme au jeu: à chacun des joueurs sa position, sa tâche. La répartition des tâches est l'opération en vertu de laquelle les travailleurs se divisent entre eux la besogne, chacun se spécialisent dans certains actes, un ou plusieurs, que requiert la fabrication du produit. L'homme trouve ainsi dans la collaboration avec ses compagnons le moyen de multiplier le rendement de ses efforts". (1)*

Ainsi les ouvriers auraient le libre choix de leur travail et ils auraient même la

(1) Emile Boucher, Les ressorts de l'économie, p. 48.

possibilité de se diviser eux-mêmes les différentes tâches. C'est pour le moins grossier et trompeur comme explication des rapports sociaux de production. Le travail est vu sous l'angle individuel. Très rarement il est question des moyens d'organisation des travailleurs pour se défendre contre l'exploitation des patrons. Lorsque les manuels font allusion à la réalité, réalité tronquée, c'est pour valoriser le système capitaliste. Dans le manuel **Les rouages de l'économie**, le truc usé de la comparaison entre des situations tirées du système capitaliste et du système socialiste, est utilisé démagogiquement pour perpétuer le vieux mythe de la liberté individuelle (société capitaliste) et du totalitarisme (société socialiste):

L'ouvrier Tremblay	*L'ouvrier Malenkov*
L'ouvrier Tremblay choisit son emploi;	L'ouvrier Malenkov prend l'emploi qu'on lui impose;
l'ouvrier Tremblay reçoit un salaire librement débattu avec le patron;	l'ouvrier Malenkov touche le salaire que l'Etat a fixé sans le consulter;
l'ouvrier Tremblay choisit son syndicat;	l'ouvrier Malenkov doit faire partie du syndicat imposé;
l'ouvrier Tremblay peut placer en épargne une partie de son salaire;	l'ouvrier Malenkov peut épargner mais l'Etat peut rafler son épargne;
l'ouvrier Tremblay peut changer d'emploi;	l'ouvrier Malenkov ne peut changer d'emploi;
l'ouvrier Tremblay peut ouvrir à son compte une petite usine;	l'ouvrier Malenkov ne peut ouvrir d'usine à son compte;
l'ouvrier Tremblay peut marchander les prix;	l'ouvrier Malenkov doit accepter les prix fixés par l'Etat;
le syndicat de Tremblay peut négocier avec le patron une convention collective;	le syndicat de Malenkov se limite à un service social et ne peut intervenir dans l'échelle des salaires;
le syndicat de Tremblay peut faire la grève.	le syndicat de Malenkov ne peut faire aucune grève. (1)

TABLE RONDE
par petits groupes de 8 à 10 étudiants

1. Faites l'exposé des raisons pour lesquelles la doctrine communiste n'est pas acceptable dans une démocratie.
2. Qu'adviendrait-il si ce régime s'installait au Québec? (2)

---

(1) Emile Bouvier, Les rouages de l'économie, p. 73-74.
(2) Idem, p. 78

Dans le système capitaliste, toujours selon "l'économiste" Bouvier, le salaire correspond à l'apport de chacun qui reçoit ainsi sa juste part du PNB:

> *"A ce travail correspond une rémunération, un salaire, un intérêt ou un profit. Car chacun travaille pour gagner sa vie. Chacun reçoit, selon son apport, une rémunération ou, si vous voulez, une petite part du produit national. C'est ce qu'on appelle une répartition du produit selon la fonction qu'exerce un individu". (1)*

Ici l'intérêt et le profit sont présentés comme rémunération du travail au même titre que le salaire...

On peut donc conclure que les manuels et programmes scolaires présentent le travail manuel comme facteur d'épanouissement de l'individu. Le travail (surtout les métiers traditionnels) est un acte d'amour qui s'inscrit dans une société harmonieuse. Le capitalisme est source de progrès et le travailleur reçoit la part qui lui revient pour son labeur.

Les manuels scolaires et les programmes transmettent aux élèves des images biaisées de la réalité. Rarement il est question des conflits de travail qui opposent travailleurs et patrons, de grèves, de chômage, de fermetures d'usines, de mises à pied.

L'effet de cette représentation idéalisée du travail et de la société est de maintenir les enfants dans l'ignorance des conditions réelles d'exploitation et de domination qui les attendent à la sortie de l'école. Et pour la plupart des enfants de la classe ouvrière, les étudiants et étudiantes se retrouveront dans les mêmes conditions difficiles que leurs parents. L'école capitaliste aura réussi à jouer son rôle d'assujettissement idéologique des enfants des travailleurs.

---

(1) Emile Bouvier, Les rouages de l'économie, p. 262.

2
les règlements d'écoles

"La discipline scolaire comporte des règlements, des sanctions qui ressemblent étrangement à ce qui attend les futurs travailleurs que l'école aura bien conditionnés à l'idée de la légitimité de la hiérarchie d'inégaux. L'école met en oeuvre un processus qui vise à empêcher toute tentative de modifier les rapports sociaux."

L'analyse du contenu de plusieurs dizaines de règlements d'écoles nous a permis de vérifier l'exactitude de cet énoncé contenu dans le manifeste "L'école au service de la classe dominante".

Notre analyse a porté sur 63 règlements officiels s'appliquant aux étudiants: 36 règlements d'écoles secondaires, 27 règlements d'écoles élémentaires.

En annexe, nous fournissons la liste des documents étudiés. Un simple coup d'oeil sur cette liste permettra au lecteur de reconnaître la multitude des endroits couverts. Il notera de plus que nous possédons plusieurs documents de commissions scolaires régionales et en déduira que ceux-là sont susceptibles de régir les conditions de vie des étudiants de plus d'une école.

Nous utiliserons dans cette analyse le terme "règlement", même si les documents officiels portent des appellations différentes: code d'éthique, guide, carnet, renseignements généraux, mode de fonctionnement, politiques, règlements, etc. Chaque document en annexe porte un numéro; à la suite d'une citation, ce numéro est indiqué entre parenthèses. Les citations sont reproduites textuellement...

Règlements d'écoles et idéologie dominante

Elaborer des règlements d'école, c'est, dans les faits,établir des choix qui relèvent d'une idéologie. Consciemment ou non, les auteurs y établissent:

leur conception de la démocratie, de l'autorité, de l'obéissance,
leur priorité quant à l'individualisme ou au collectivisme,
la prédominance pour eux de la débrouillardise individuelle ou du sens de la responsabilité collective,
leur conception de l'homme,du rendement,
leur mesure ou évaluation de ce qui est normal,
leur orientation à l'égard de la soumission et de la contestation,
leur conception de la liberté et de la censure,
etc...

Qu'on le veuille ou non, ceux qui fabriquent les règlements d'école participent à des actions politiques. Et nous devons ici noter que les choix idéologiques qui ont prévalu lors de l'élaboration des règlements que nous avons analysés visent à favoriser la conservation et la défense de l'ordre social actuel. Cet ordre

social, nous l'avons déjà dit ailleurs, repose sur un système de production où une minorité exploite la force de travail d'une majorité et la maintient pour ce faire sous sa domination. La bourgeoisie ne saurait se maintenir si elle ne pouvait légitimer son rôle, ses privilèges, ses exactions, si elle ne pouvait compter sur une force de travail compétente et docile, suffisamment pénétrée de la légitimité de l'ordre établi.

L'école, par les connaissances qu'elle transmet, par les valeurs qu'elle véhicule, par l'organisation qu'elle se donne, réussit à dispenser le savoir en masquant la réalité sociale et fait intérioriser l'ordre établi de telle sorte qu'après 10 ou 12 ans de remplissage et de lavage de cerveau, les travailleurs qui en sortent sont en général prêts à "prendre la place qui leur revient". Cet assujettissement est le fruit d'une pression forte et continue, la résultante des contraintes exercées. Et ce sont ces violences qui en partie, sont imposées par les règlements d'écoles.

Règlements d'écoles... pour l'usine

> *"Un but commun doit nous unir: Le développement de la valeur humaine de chaque individu pour mieux servir dans la société". (28)*

Nous avons distribué dans le tableau I les règlements selon qu'ils traitent des thèmes suivants: appel à la productivité, répression des besoins individuels et collectifs, développement de la soumission.

APPEL A LA PRODUCTIVITE

L'intérêt de tout patron est d'avoir à son service des employés qui produiront le maximum selon des règles fixées et déterminées par lui. L'employé modèle, c'est celui qui ne s'absente pas, qui n'arrive pas en retard, qui ne part pas avant la fin de la journée, qui ne se déplace pas inutilement, qui respecte au plus haut point la propriété du patron, qui, même à ses propres risques, cherchera à éviter les bris et les pertes, qui se soumettra docilement aux interrogatoires du patron.

Ces valeurs et ces comportements qui permettent à un ouvrier de faire réaliser le plus de profits possibles à son patron, sont inculqués dès l'école et nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure les règlements analysés s'en préoccupaient. C'est dans la colonne "appel à la productivité" que nous indiquerons dans le tableau I, quels règlements traitent de l'un ou l'autre des thèmes suivants:

- Absences et retards
- Départs avant la fin d'un cours
- Les allées et venues à l'intérieur de l'école
- Les allées et venues même en dehors des propriétés scolaires
- La tricherie
- Le bris et les pertes

REPRESSION DES BESOINS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

Par ailleurs, si le patron a besoin d'une main-d'oeuvre qui assure une bonne production, il n'a que faire d'employés qui cherchent à exprimer des besoins individuels ou collectifs, qui se livrent à la critique, qui recherchent leur propre réalisation et expression. De tels éléments "causent du trouble" créent des conflits qui, en définitive, menacent la productivité et s'attaquent aux profits.

Dès l'école, on cherche à minimiser l'expression des besoins individuels et collectifs, on réprime tout mouvement de critique de l'ordre établi lorsqu'on ne

peut le contrôler. Dans la colonne "répression des besoins individuels et collectifs", nous indiquerons quels règlements traitent de l'un ou l'autre des thèmes suivants:

Des cheveux et de l'habillement
De l'usage de tabac, d'alcool, de drogue
De contestations, bravades, indiscipline, ripostes
De la nécessité de censurer.

DEVELOPPEMENT DE LA SOUMISSION

La docilité, l'obéissance facile, c'est aussi une qualité qu'un patron apprécie de ses employés. Il est assez superflu de rappeler à des enseignants que l'école s'en préoccupe... Un oeil averti notera, dans le tableau I, le pourcentage moindre de règlements de l'élémentaire qui en font état de manière explicite: c'est qu'à l'élémentaire l'application de la règle d'obéissance semble aller de soi, sans qu'il soit nécessaire d'insérer un tel article dans les règlements. La situation change au secondaire. Dans la colonne "développement de la soumission", nous indiquerons quels règlements traitent de l'un ou l'autre des thèmes suivants:

Obéissance à "tous ceux qui sont en autorité"
Règles spéciales en cas d'indiscipline, d'insubordination, de contestation
Chantage à la retenue, à la suspension, à l'exclusion, à l'annotation au dossier, au refus de la lettre de référence, etc..

SECONDAIRE

No du règlement	Appel à la productivité	Répression des besoins	Développement de la soumission
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	X
5	X	X	X
6	X	X	X
7	X	X	X
8	X	X	
9	X	X	X
10	X	X	X
11	X	X	X
12	X	X	X
13	X	X	X
14	X		X
15	X		
16	X	X	X
17	X	X	X
18	X	X	X
19	X	X	X
20	X	X	X
21	X	X	X
22	X	X	
23	X	X	X
24	X	X	X
25	X	X	X
26	X	X	X
27	X	X	X
28	X	X	X
29	X	X	X
30	X	X	X
31	X		X
32	X	X	X
33	X	X	X
34	X		X
35	X		X
36	X	X	X
	100%	86.1%	91.7%

ELEMENTAIRE

No du règlement	Appel à la productivité	Répression des besoins	Développement de la soumission
37	X		
38	X	X	X
39	X	X	
40	X	X	X
41	X	X	X
42	X	X	
43	X	X	
44	X		X
45	X		X
46	X	X	
47	X	X	
48	X	X	X
49	X	X	
50	X		X
51	X	X	X
52	X		X
53	X		
54	X		X
55	X	X	
56	X	X	X
57	X	X	X
58	X	X	X
59	X		X
60	X		
61	X	X	X
62	X		X
63	X		X
	100%	59.3%	63%

TABLEAU I:
REPARTITION DES REGLEMENTS SELON

- qu'ils font appel à la productivité
- qu'ils répriment les besoins individuels et collectifs
- qu'ils développent la soumission.

NOTE: Cette répartition a été faite à partir des textes des règlements. Plusieurs ne sont pas très élaborés.

L'école initie à la docilité, au sens de la hiérarchie, du légalisme

A la lecture des règlements étudiés, ceux qui conçoivent l'écolier ou l'étudiant comme un "partenaire dans l'oeuvre de son éducation", en prennent pour leur rhume. Loin d'y être conçu comme un "être en devenir," l'étudiant est plutôt assimilé à un client, mais à un client qui n'a pas le choix. Et comme il n'a pas le choix, il peut donc devenir récalcitrant; de là toutes les mesures de répression utilisées par l'école. Après avoir lu ces documents, on dirait que tous les étudiants ne cherchent qu'à être absents, en retard, qu'à copier, qu'à se droguer, qu'à se battre, qu'à mâcher de la gomme, qu'à ne pas faire les devoirs, qu'à rouspéter, qu'à tout briser... Et les sanctions tombent comme la pluie: travaux supplémentaires (copies), démarches humiliantes, retenues, suspension, exclusion.

AUTORITE, AUTORITE, AUTORITE

Pour faire image,disons qu'il y a dans nos écoles "des maîtres et des esclaves". On aura reconnu les derniers. Quant aux premiers, ce sont les personnes adultes qui exercent une fonction dans l'école. Le chef des grands maîtres, c'est le directeur de l'école; les autres sont des petits maîtres qui jouissent ou qui souffrent des pouvoirs et des attributions délégués par le premier. L'élève, en tout cas, n'a pas à prendre de chance: il doit obéir à tous, ne contrecarrer personne, être poli avec tous quels qu'ils soient, il se doit de les respecter, on l'invite même parfois à leur manifester de la reconnaissance... Ce ne sont pas là des inventions de notre part: on n'a qu'à lire les documents 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 23, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 62 et 63.

> *"La politesse est de rigueur, l'élève impoli sera sévèrement puni". (4)*
>
> *"Tout élève qui est habituellement insubordonné... s'expose à une suspension". (2)*
>
> *"Tout manquement de respect ou de subordination (sic) envers tout membre du personnel sera jugé avec la plus grande sévérité", ce même règlement précisait un peu plus haut: "Ce code permet à l'étudiant d'acquérir la maîtrise de soi et d'accéder ainsi à la maturité. (16)*
>
> *"Il faut toujours avoir en vue que la politesse est l'élément le plus important de la formation d'un enfant (sic)". (13)*
>
> *"L'effronterie et l'impolitesse vis-à-vis les autorités (direction, professeurs, secrétaires, surveillant, brigadiers, chauffeurs d'autobus et concierge)... ne seront pas tolérées". (58)*
>
> *"La conduite des étudiants dans les autobus doit être irréprochable. Toute indiscipline, inconduite, effronterie, etc... sera considérée tout comme étant survenue à l'école. Les élèves doivent saluer poliment le conducteur à l'entrée et à la sortie des autobus". (47)*
>
> *"La direction tient fortement à ce que les élèves, lorsque s'adressant à leur professeur, utilisent les formules de politesse Monsieur, Madame, Mademoiselle et fassent l'abstraction de l'utilisation du prénom du professeur". (32)*
>
> *"Je sais sourire, je salue délicatement mes professeurs". (50)*

"Façon de saluer: dans les corridors, on sourit à la personne que l'on rencontre, en inclinant la tête. A l'extérieur, on salue par un bonjour et en ajoutant le prénom de la personne rencontrée." (53)

Etc...

Une vie bien rangée

"Le but du présent Guide de l'étudiant est de permettre à chacun **de savoir quoi faire dans chaque circonstance**". *(28) (les soulignés sont de nous)*

Une fois l'autorité bien assise, il s'agit maintenant d'user de moyens pour "discipliner" les étudiants. Le contrôle des allées et venues prend ici toute son importance. Les rangs et le silence, la circulation à droite, les billets pour circuler, etc... servent à enserrer l'étudiant dans un étau. Bien plus, toute exubérance lui est interdite. On a parfois l'impression que toutes ces règles émanent d'une philosophie selon laquelle le bonheur est dans le souffrance, dans la restriction.

Il est très rare qu'on explique le pourquoi du comportement souhaité; les règlements deviennent un tissu d'ordres et de défenses; un amoncellement d'interdits et de commandements, sans explications; c'est d'autant plus étonnant que le jeune est un être susceptible d'ajuster son comportement à la compréhension qu'il pourrait avoir d'une situation.

Pour être bref, disons que 56 règlements sur 63 présentent des règles à observer quant aux allées et venues. Plus précisément, douze (12) règlements (3, 8, 14, 33, 35, 40, 41, 45, 49, 55, 56, 58) exigent alors le silence pendant que dix (10) autres (30, 43, 46, 47, 50, 51, 53, 57, 61, 63) exigent le silence et les rangs.

"Silence:
Les élèves doivent observer le silence lorsqu'ils circulent dans les corridors, en rang, à la toilette et à l'abreuvoir, afin de hâter les entrées et les sorties... L'enfant qui a compris le pourquoi de cette demande s'y soumet librement...(53) C'est quand même un règlement dont l'objectif est de *"faire de l'école un milieu de vie où l'enfant puisse s'épanouir et s'exprimer librement"! " (sic)*

"L'entrée dans l'école se fait à 8 h. 35. Les élèves entrent deux par deux en silence... Ils déposent leur manteau au vestiaire... Ils rangent leur boîte à dîner à l'endroit désigné. Ils descendent ensuite dehors et ils vont aux toilettes... La gomme est interdite à tout endroit... Il doit y avoir silence avant et après le dîner." (43)

"Dans l'école, le silence est de rigueur dans les corridors, les escaliers et les salles de toilette... Les bicyclettes sont interdites à l'école". (46)

"Toutes les excentricités sont rigoureusement bannies. Exemples: Filles: jeans, jupes trop courtes, maquillage, coiffure exagérée, etc... Garçons: cheveux trop longs et sales, médaillons, etc..." (30)

"Il est défendu de courir dans l'école... Au son de la cloche

c'est silence complet dans la salle... Les étudiants qui vont dîner chez eux n'ont pas le droit d'acheter des choses à ceux qui dînent à l'école sans autorisation écrite du principal, des professeurs ou des surveillants... Les menus articles, jouets (yoyo, machin, gadget, boule, etc...) apportés à l'école sans autorisation seront immédiatement saisis par les autorités compétentes... Dans les autobus, les enfants doivent parler à voix basse et éviter toute exclamation pouvant déranger le conducteur..." (30)

"Fin des cours:

Afin de ne pas déranger les autres classes, on demande au professeur d'attendre le son de la cloche (3h:37) pour faire placer les chaises sur les bureaux... Il serait bon également d'habituer les étudiants à attendre le signal du professeur pour ranger leurs volumes... Les filles n'ont pas la permission de se tenir dans le kiosque, dans l'escalier de sauvetage, sur le petit balcon de la corde à linge et près du garage..." (31)

"Les manifestations amoureuses sont défendues en des lieux à caractère scolaire". (21)

A la suite de 22 articles du règlement par lesquels on rappelle aux enfants ce qui est interdit (deux fois), ce qui est défendu (deux fois), ce qu'il faut éviter de faire (quatre fois), et ce qu'il faut obligatoirement faire (x fois), on peut lire l'article suivant:

"L'autodiscipline (sic) en classe et surtout dans l'école – et en récréation – exige le respect des professeurs et de vos compagnons et compagnes, la bonne conduite et l'esprit de travail". (33)

"Les élèves entrent à la file indienne. Les professeurs les accueillent de la façon suivante:

– deux professeurs sur la cour de récréation
– un professeur à chaque palier
– les autres professeurs à leur porte de classe...

Toutes les évolutions à l'intérieur de l'école se font en silence... Au son de la cloche, les élèves prennent leur rang par classe... Seuls, les élèves nommés par le professeur doivent tenir la porte..." On explique la nécessité de ce règlement par ce qui suit:

"Le bonne marche d'une école élémentaire requiert l'existence de règlements qui soient de nature à promouvoir l'acquisition de bonnes habitudes et à créer un climat favorable à l'étude". (63)

"Au son de la cloche, on se tait et on court prendre ses rangs... En récréation, les élèves doivent se délasser... Aux sorties du midi ou de l'après-midi, éviter de crier, et circuler sur le trottoir, non sur le gazon ou dans la rue; puis se rendre directement chez-soi... Circulez en groupe, jamais isolément... Ne jamais riposter... Sur la cour, les grands élèves ne doivent pas se mêler aux petits... Se discipliner soi-même: voilà la véritable éducation..." (61)

"Aucun élève ne peut être retenu au moment de la récréation et de la sortie des cours. Pour un cas spécial, il faut une autorisation... L'élève doit se présenter au magasin, le matin seulement, entre 8h:00 et 8h:10 et se placer en ligne;aucun crédit... Au son de la cloche, on prend son rang, silence en rang". (51)

"Au son de la cloche, tu t'empresses de prendre ton rang, afin de ne pas retarder tes confrères. Etre consciencieux: voilà ce qu'il faut pour former la volonté... Dans les allées et venues tu respecteras le silence de ton voisin... Un élève discipliné est celui qui se conforme à ce qui est demandé ainsi s'attire-t-il la confiance et la bonté de ses maîtres..." (49)

"Pour aider au bon fonctionnement de l'école, les portes des locaux de classe doivent toujours être tenues verrouillées (sic) Toilettes: elles sont utilisées aux récréations. Par exception, une permission peut être accordée par un professeur. Tenons assez rigoureusement à cette règle afin d'éviter des actes répréhensibles de la part de ces promeneurs occasionnels". (32) Ce document compte 15 pages consacrées à différentes formules ou procédures à remplir en cas de retard, d'indiscipline, de suspension, etc...

"Arriver à temps à l'école... Attendre dehors jusqu'au son de cloche... Prendre son rang, qu'on ne soit pas obligé d'aller vous chercher dans la cour... Faire la rentrée en silence, course et bousculades sont strictement défendues... Pas d'allumettes, de pétards, de bombes puantes, de tire-pois ou de fusils à l'eau. Tout vous sera enlevé d'ici à juin... En hiver: pas de balles de neige c'est dangereux dans un groupe; pas de rondelles dures, les balles sont permises..." (58)

"Au son de la cloche, je laisse le jeu, prends mon rang sans bousculer les autres. Je garde silence... Je suis un élève discipliné qui se conforme à ce qui est demandé. Je collabore avec tous... J'accepte ces règlements et je signe..." (50)

Nous pourrions citer bien d'autres extraits; nous nous contenterons simplement de rappeler que l'école possède des moyens pour s'assurer de l'application des ordres et des défenses relatifs aux allées et venues. Le moyen de contrôle le plus souvent utilisé est celui du "billet". On utilise aussi certaines formes de chantage et divers autres moyens.

Les billets

Dans un seul règlement, le numéro 28 de notre liste annexée, nous avons retrouvé les formes de billets suivantes:

1. Un laisser-passer pour sortir d'une classe; il est à contresigner par la personne chez qui l'on va et à remettre en revenant.
2. Pour circuler d'une classe à l'autre (message, information) il faut un laisser-passer de la direction.
3. Un billet signé pour rester à l'intérieur pendant la récréation.

4. Permission écrite du principal pour quitter le terrain de l'école.

5. Ordonnance du médecin pour être exempté du cours d'éducation physique.

6. Billet pour retard ou absence (lorsque signé et contresigné, il est versé au dossier de l'étudiant).

7. Pour rendez-vous avec un médecin pendant les heures de classe, l'étudiant devra rapporter un billet signé par le spécialiste.

8. Si un élève doit quitter de toute urgence, pour maladie ou parce qu'il a commis une infraction grave, le professeur lui remettra un billet d'urgence ou de circulation.

9. Pour quitter l'école avant l'heure prévue, il faut une demande expresse des parents et un billet de départ sera remis à l'élève.

10. Pour passer un message à l'intercom, il faut avoir remis la veille un bulletin déjà rédigé au complet, en style clair et concret et signé (et le principal se réserve le droit d'en refuser la diffusion).

Dans cette même école, il peut être formé un conseil d'étudiants *"en conformité avec les principes éducationnels établis par la direction de l'école..." (28)*

Le chantage

Les extraits relevés depuis le début indiquent le caractère contraignant des règlements d'écoles, dans leur ensemble. En fait, ils forcent les étudiants à l'obéissance, les briment dans leur spontanéité, les maintiennent constamment dans un sentier jalonné de "fais" et de "ne fais pas". Si l'on songe que des rassemblements de plusieurs centaines d'êtres humains sont maintenus dans un carcan à la journée longue, on pourrait s'étonner de n'observer que quelques éclats par-ci, par-là. C'est qu'on évalue mal la force des moyens utilisés par l'école pour maintenir les étudiants en état de domination.

Le contrôle des allées et venues par le système des billets pouvait conduire à des démarches humiliantes et à des pertes de temps considérables; il pouvait faire peur à quelques-uns et en écoeurer plusieurs, mais il n'était qu'un instrument modeste d'une batterie autrement impressionnante. L'école utilise des moyens de répression qui inspirent la peur aux étudiants: c'est le chantage du dossier, de la suspension, de l'exclusion. La menace de la remarque au dossier, brandie le plus souvent pour des futilités, est implicitement ou explicitement présente dans les règlements suivants: 1, 2, 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 21, 26, 28, 29, 32, 36, 40, 59. La suspension et l'exclusion sont des armes puissantes parce qu'elles font de l'étudiant le seul responsable de ses insuccès ou de ses erreurs. L'étudiant suspendu ou exclu se retrouve alors seul devant les institutions et sa propre famille qui le condamnent souvent.

La menace de la suspension ou de l'exclusion constitue un véritable chantage et son utilisation est redoutable; on la retrouve inscrite dans plusieurs règlements (2, 3, 4, 7, 9, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 30, 32, 33, 36).

Des systèmes de contrôle global

L'expulsion ou la suspension sont parfois décrétées à la suite d'un bilan complexe d'actes de manquement et d'actes de contrition: c'est le système de 100 points (11, 29). Ce fonctionne comme le système des points de démérite dont le Gouvernement a fait cadeau aux automobilistes. Tu perds des points, tu perds des points... Viennent les avis, les remontrances: tu promets de t'amender et en échange on t'accorde quelques points. Un bon jour, tu te retrouves

devant la suspension. Et ça va vite:

désobéissance ou impolitesse envers un membre du personnel: 5 points perdus
oubli de volumes: 2 points perdus
bravade à un professeur: 10 points perdus
etc... (11)

Un autre système, c'est celui des trois cartes: vous connaissez? Perds pas la dernière, t'es dehors... Mais si tu es parmi ceux qui comptent le moins de manquements, tu auras droit au tirage à la fin de chaque session (7). C'est le système du bâton et de la carotte.

La recherche des complices

L'école dispose d'un vaste réservoir de complices possibles, volontaires ou consentis.

L'école en est pleine: il suffit, par exemple, de rédiger le règlement à la première personne et de le faire signer par chaque étudiant (50) ou encore de faire voir à l'étudiant les remarques consignées à son dossier et lui demander de les parapher (18). Nous savons d'ailleurs que dans la plupart des cas où il y a eu contestation étudiante, c'est la formule que l'autorité a privilégiée lorsqu'il a été question du retour à l'école.

Un autre type de complicité est obtenue par l'appel aux parents: au début de l'année, l'école leur expédie une lettre circulaire dans laquelle sont rappelés les règlements ou les principaux articles du règlement et les sanctions envisagées. Les parents signent la lettre et la retournent à l'école. Dans ce dernier cas, le contrôle s'exerce autant par l'autorité parentale que par l'école. Dans l'autre cas, c'est plus sérieux. L'étudiant a-t-il le choix ou pas de signer le règlement qu'on lui présente? Que vaut cet engagement? Dans quelle mesure n'a-t-on pas abusé cet étudiant?

Autre moyen plus subtil. En huit ou neuf articles, on rappelle l'essentiel des lois existantes qui permettent à un étudiant, par exemple de fréquenter l'école, de choisir ses options, etc...: il s'agit des droits. On fait suivre cette liste de toute une salade de supposés devoirs qui n'ont comme objectif que d'assurer l'ordre défini par les autorités de l'école. Cette profusion des droits et des devoirs crée par là une espèce de moralité étudiante par laquelle on s'assure le contrôle idéologique de l'étudiant. Les étudiants finissent par percevoir le tout comme équitable et en arrivent parfois à assumer eux-mêmes leur propre encadrement par l'intermédiaire de leurs conseils étudiants ou de services d'ordre étudiants.

L'école prépare à être productif dans des conditions données

Les pages qui précèdent ont permis de décrire le moule; qu'en est-il du contenu? Il se résume à peu de choses: l'étudiant doit apprendre ce qu'on veut bien lui montrer; il doit fournir ses travaux à temps; et ses copies doivent être présentées proprement. Le tout est axé sur l'individu.

Les règlements font appel au rendement; entendons par là à la note. Plusieurs d'entre eux insistent longuement sur les exigences et les mécanismes de promotion. On y fait toujours l'éloge du succès individuel. On y a même personnalisé le bonheur dont la formule magique serait l'acceptation par l'étudiant des règles et des normes qui doivent régir son comportement additionnée à la fringale qu'il devrait ressentir pour le contenu scientifique qu'on lui présente. Ce bonheur par l'adaptation peut-il être autre chose qu'anesthésie?

Une enquête sociologique conduite en mai 1969 par le ministère de l'Éducation

du Québec mentionne:

> *"Il semble que le système de valeurs des jeunes soit personnalisé; en effet, on s'aperçoit que les cinq valeurs les plus importantes sont des valeurs orientées davantage vers soi (réussir, être éduqué, avoir des amis, être aimé, être à la mode), tandis que les valeurs proprement sociales comme la paix, le progrès, la révolution, la solidarité et la participation sont moins importantes. Les jeunes semblent donc bien intégrés à la culture nord-américaine à cet égard".*

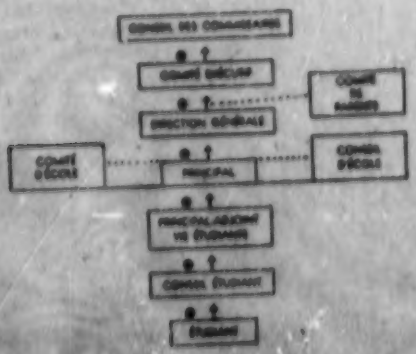
Serait-on assez naïf pour penser qu'il puisse en être autrement? Les seuls besoins que l'école laisse exprimer, et encore, avec parcimonie, sont les besoins individuels; et les quelques responsabilités dont elle prétend développer le sens chez les étudiants sont du même ordre... L'école craint souverainement l'expression des besoins collectifs; aussi sent-elle le besoin d'encadrer cette expression, de la canaliser... Une contestation qui ne s'exerce pas par les voies prévues est inacceptable et passible des pires sanctions (1, 2, 3, 4, 9, 11, 16, 18, 20, 23, 32, 33, etc...).

> *"Il est strictement défendu à l'étudiant de participer à des activités subversives, des organisations clandestines ou à toute autre forme de participation négative (sic)." (1)*
>
> *L'étudiant qui incite un autre à y participer subit les mêmes foudres. (16)* (C'est là l'esprit et la lettre de la loi 19...)

Voici comment on doit participer:

22.00 Participation (12)

> *22.01 L'étudiant a le droit et le devoir d'exprimer ses idées et de faire connaître ses opinions. C'est la participation.*
>
> *22.02 Lorsque celle-ci rejoint les idées d'autres étudiants elle doit être basée sur le souci d'un dialogue de bonne foi, honnête et constant.*
>
> *22.03 Elle doit suivre également les voies de l'organigramme qui suit:*



Il semble que ce dont l'école a le plus peur relève du développement du sens de la responsabilité collective et de la solidarité. Aussi les conseils étudiants sont acceptables s'ils s'occupent d'activités qui cherchent à rendre respirable l'atmosphère créée et qui peuvent contrôler l'expression des problèmes des étudiants. Ces conseils étudiants sont encadrés: ils sont régis par une constitution (9); ils doivent présenter des rapports à la demande de la direction (27); ils sont soumis à une surveillance générale: informer des nominations ou changements, etc...

En somme, le succès et l'insuccès ne dépendent que de l'individu. Afin de le bien préciser, plusieurs règlements traitent du plagiat et de la collaboration au plagiat. Dans un tel cas, l'étudiant peut avoir zéro, voir son dossier agrémenté d'une remarque, ou se retrouver dehors. (1, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 29, 30, 36).

L'effort et le travail personnel doivent s'exercer dans des conditions fixées et déterminées par d'autres et le tout se fera dans le respect de l'ordre établi. C'est là préparer des êtres qui sauront s'inscrire dans le système et lui permettre ainsi de se reproduire. L'école n'est qu'un des multiples appareils idéologiques. Elle n'est donc pas seule à faire en sorte que l'éducation donnée aux jeunes en soit une d'obligation et d'interdiction. Comme les autres appareils, cependant, elle inculque les croyances, les stéréotypes, etc. qui permettent de percevoir l'ordre établi comme légitime, normal. Partout elle sert de canal à l'idéologie dominante et favorise par sa pratique les intérêts de la bourgeoisie au détriment des intérêts des travailleurs.

> *"Bien qu'il soit tu et la plupart du temps non voulu par les forces enseignantes, le résultat auquel aboutit l'école d'aujourd'hui est le suivant: un développement de la conscience du devoir dépourvu de tout objectif propre, de la subordination de l'individu isolé à la totalité, sans aucun éveil de la volonté et de l'aptitude à soumettre cette totalité à un examen critique et à agir en l'ordonnant de manière nouvelle". (1)*

La critique de la rigidité des règlements d'école ne doit pas faire croire au lecteur que nous prônons l'anarchie. Nous sommes conscients de ce que certaines règles de vie commune s'imposent à toute formation sociale. Bien plus, l'analyse que nous faisons de l'expérience Jean-Nicolet nous porte à critiquer la permissivité qui y règne. Comment alors peut-on à la fois refuser rigidité et permissivité? Cette apparente contradiction se résout d'elle-même si l'on rappelle que rigidité et permissivité sont ici deux moyens de véhiculer une idéologie, celle de la classe dominante. L'un et l'autre se rattachent à des théories particulières de gestion qui sont utilisées dans l'usine: celle où le "boss" dirige tout; celle où les dirigeants des grandes entreprises obtiennent les mêmes résultats par des moyens plus subtils. Les fameux "bags" de la participation, des relations humaines, de la communication, etc., sont des exemples typiques d'une nouvelle forme de gestion du personnel.

En fait, tant que les règlements d'écoles, permissifs ou rigides, agiront à l'encontre des intérêts de classe des futurs travailleurs, nous préconiserons la lutte contre cet effet des règlements d'écoles.

---

(1) R. Rivenc "L'autorité à l'université et l'école de classe" Maspero, Paris, 1972.

APPENDICE

Au cours des enquêtes effectuées par la CEREE et par les militants auprès de 900 étudiants du secondaire, un nombre considérable d'étudiants ont spontanément inscrit leurs commentaires sur l'école, à l'endos des feuilles-réponses. A peu près 10% de ces commentaires sont favorables.

Voici, en vrac, dans leur langue et avec leurs fautes, quelques-unes de ces appréciations.

Moi, premièrement, je n'aime pas l'école et j'ai bien l'intention de m'en débarasser "ben" vite;

Il y a les professeurs qui cherchent qu'à nous caler; lorsqu'on cherche à s'expliquer, ils nous laissent pas parler;

Les professeurs ont une face de fâché tout le temps;

Plus de chaînes après les pattes, achalez-moi pus;

Ca vaut pas de la marde; on marche comme des machines.

Les examens du ministère sont faits pour caler les étudiants afin qu'il n'y en ait pas trop qui aillent trop longtemps à l'école.

Ca nous amène à être accoutumés sur le marché du travail.

Je n'aime pas l'école parce que c'est toujours la même affaire. On n'a pas assez de liberté; comme les gars d'un côté et les filles de l'autre.

A quoi ça sert de passer son temps à apprendre quand on est même pas sûr de rentrer sur le marché du travail. Je ne peux pas dire que l'école me prépare à mon avenir; j'aime mieux alors me trouver une petite job qui pourra suffire à mes besoins dans la vie d'aujourd'hui.

On ne peut pas dire ce qu'on pense; il faut faire tout ce que le professeur dit; on n'a pas le droit de porter ce qu'on veut on est comme en prison.

L'école est devenue une machine à enseigner; nous sommes des robots.

Ils nous prennent pour des "chiens savants".

C'est plate au boute, surtout avec la sorte de direction qu'on a. Si c'est ça la liberté, je crache dessus.

Les profs chiâlent après nous autres à cause de nos notes; mais on ne peut pas faire des miracles.

On apprend des choses qui ne servent à rien du tout.

Pour un retard, tu te fais quasiment tuer par la direction; pis quand t'es malade elle ne veut pas t'envoyer chez vous; il faudrait presque que tu sois à quatre pattes pour qu'elle t'envoie.

On est toujours pris dans des livres.

Il faut aller à l'école si on veut avoir un bon emploi plus tard.

L'école c'est s'instruire davantage en fonction de plus tard.

C'est un monde qui n'entend pas à rire.

A quoi ça sert ça alors (l'enquête) si on marque pas nos noms.

On a tellement de choses en tête qu'on ne peut pas faire autrement que nous tromper.

Je ne veux rien savoir.

J'haïs beaucoup l'école, ça me rend nerveux. Quand les profs promettent quelque chose, ils ne tiennent pas leur promesse.

J'aimerais bien venir à l'école si l'école serait plus libre.

Ieite, on dirait qu'on est dans une école de fous et qu'elle (la direction) pense qu'on est des christi de bébés.

On n'a pas la chance de s'extérioriser, pourtant ce devrait être l'endroit.

A chaque fois que je me lève le matin et que je dois venir dans cette pisle, je freake; ça me lève le coeur.

On ne s'occupe pas beaucoup de ce que pensent les élèves.

Pas possible de faire voir nos bonnes idées.

J'aimerais peut-être venir à l'école si la direction nous lâcherait deux minutes et quart.

J'aime bien l'école mais les règlements je ne les aime pas.

Je n'... détesterais pas l'école si ce n'est pas les professeurs et la direction.

Je crois qu'il faut aller à l'école jusqu'au Cegep pour avoir un bon métier.

Réveillez-vous gang d'aveugles.

Pourris d'hostie.

conclusion

Comme nous venons de le constater, l'inculcation de l'idéologie dominante s'effectue de deux façons principales, différentes mais complémentaires: l'usage d'un matériel didactique et l'imposition de règlements d'écoles qui véhiculent les valeurs, idées, conditions de vie, intérêts et comportements de la bourgeoisie.

Pour être efficace, c'est-à-dire pour remplir sa fonction de maintien et de reproduction des classes sociales, l'idéologie dominante s'articule autour de deux pôles indissociables: la légitimation de l'ordre social actuel et l'asservissement de la classe ouvrière à l'idéologie bourgeoise.

Pour imposer l'idéologie dominante, l'appareil scolaire met en branle différents mécanismes dont les principaux sont: l'imposition, par des pratiques de correction et d'interdiction, d'une sorte de barrage aux manifestations de l'idéologie des dominés, l'enseignement des savoir-faire essentiels au maintien de la répartition des tâches et des places dans le mode de production capitaliste, et enfin le camouflage de la réalité socio-économique. L'école capitaliste est donc une école de la correction et de l'interdiction, une école d'opinions, d'omissions, de masquage.

Pourtant, il ne faudrait pas croire que seul le matériel didactique et les règlements d'école transmettent l'idéologie dominante. En réalité, c'est tout l'appareil scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques scolaires qui supportent et favorisent l'inculcation de l'idéologie dominante.

Une analyse des autres pratiques scolaires s'impose pour obtenir un portrait plus global de l'école capitaliste. Il serait important de vérifier comment l'ensemble des exercices scolaires (leçons, travaux, etc...), les horaires, les conseils et exigences pédagogiques des enseignants, les méthodes de travail, les différents systèmes d'émulation, sont autant de processus d'inculcation de l'idéologie dominante. Toutes ces pratiques scolaires ont-elles d'autres buts que de préparer les enfants à l'obéissance, au rendement, à l'efficacité, de développer l'individualisme?

L'existence de ces pratiques scolaires est légitimée par des normes et des principes. Or ces normes et ces principes sont des éléments constitutifs de l'idéologie dominante. L'école fait croire que tous ont des chances de réussir; il suffit de le vouloir; elle avance l'idée que chaque individu a les possibilités de réussir à la condition de bien faire ce qu'on lui dit de faire à l'école: bien faire ses travaux, bien apprendre ses leçons, se soumettre aux règlements, suivre et appliquer les conseils des professeurs. La pratique des divers systèmes d'émulation vise-t-elle autre chose que d'ériger en condition fondamentale de succès

et de promotion, le travail personnel et la compétition avec les autres? Ce culte de l'individualisme et de la réussite personnelle se développe par l'habitude de décerner récompenses et punitions, de prodiguer encouragements et désapprobations pour motiver les élèves au travail. Les notes, les points de mérite, les médailles d'honneur, l'argent scolaire, les sorties, etc..., sont-ils utilisés à d'autres fins que pour stimuler les étudiants à l'effort et susciter entre eux la compétition? N'est-ce pas là une préparation directe à l'acceptation comme normale ou naturelle de la concurrence qui règne dans le mode de production capitaliste?

Dans le même sens, l'école impose des exercices scolaires (leçons, travaux) qui constituent le travail scolaire des élèves et que l'école appelle également des devoirs. Le travail scolaire est un devoir. Ainsi les futurs travailleurs seront préparés à vivre le travail comme un devoir, un acte moral. Et pour bien saisir l'importance que l'école attache à cette pratique, ce travail scolaire est sanctionné: la réussite ou l'échec entraînent notes ou punitions. Donc tout est noté et la note constitue le salaire accordé à l'effort comme sur le marché du travail plus tard les travailleurs seront rémunérés.

L'encadrement du travail étudiant prend diverses formes: les horaires fixes, réguliers, l'habitude des cloches qui ouvrent et terminent un cours, le maintien des élèves toujours occupés, l'imposition de méthodes de travail uniformes (présentation, plan, style, etc...), des mêmes sujets de travaux en général pour tous les élèves, mêmes devoirs, leçons ou examens pour tous, etc... l'obligation de prendre les rangs, l'assignation d'une place en classe pour chaque élève, la ponctualité et l'assiduité n'habitueront-elles pas les enfants à tenir leur place dans la société?

De même, s'il veut réussir, l'étudiant devra travailler plus longtemps à la maison. Lorsqu'il sera sur le marché du travail, il ne trouvera donc pas odieux d'être obligé, comme cela se pratique dans beaucoup d'usines ou d'entreprises, de faire du temps supplémentaire souvent mal rémunéré. Ajoutons à cela les règles habituelles du bon langage, de la politesse, de la tenue vestimentaire, du maintien, qui correspondent toutes aux normes du "bon goût" bourgeois.

C'est par cet encadrement idéologique que l'école inculque la nécessité de l'obéissance et de la soumission, du respect des règles du jeu. Les étudiants, en général, trouveront normal de respecter l'autorité hiérarchique et d'adopter une attitude réservée et déférente à l'égard des patrons plus tard. L'école proclame que si les étudiants ne sont pas prêts à accepter des règles d'obéissance et de respect de l'autorité à l'école même, donc à se soumettre déjà, ils ne seront pas heureux plus tard sur le marché du travail où là, ils ne pourront faire ce qu'ils veulent. L'école prépare donc bien les futurs travailleurs à se résigner à leur sort: aux mauvaises conditions de travail, à l'exploitation et à la domination.

L'école capitaliste demeure un lieu d'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire de normes, de critères, de modèles, de méthodes qu'il suffit de répéter. En ce sens l'école capitaliste forme des travailleurs aptes à remplir une fonction quelconque. Mais au-delà de la formation technique que procure l'école, ou par cette formation technique même, n'est-ce pas l'inculcation idéologique qui prédomine? Si l'école capitaliste est une école de formation, c'est une école de formation à l'idéologie dominante.

Il faudrait également se pencher sur l'image humaniste que revêtent certaines pratiques scolaires. L'entrée, depuis quelques années, dans les écoles, de thèmes et de techniques comme la participation et l'animation, les activités étudiantes,

les nouvelles formes d'organisation pédagogique (les classes à aire ouverte, l'horaire modulaire flexible, etc...) ont contribué à faire croire que l'école avait résolu certains problèmes qui la tiraillaient. Faut-il en conclure que désormais avec cette nouvelle approche, cette plus grande souplesse, cette plus large ouverture d'esprit, en un mot cette "libéralisation" de l'école, les étudiants, enfants de la classe ouvrière pour la grande majorité, seront en mesure de mieux comprendre ce qui se passe dans la réalité et de pouvoir se forger des instruments qui leur permettront de s'organiser, et une fois sur le marché du travail, de mener des luttes justes et nécessaires à la libération de la classe ouvrière?

Sortir d'une illusion pour tomber dans une autre, plus attrayante en apparence, ne ferait guère avancer la lutte que nous menons contre l'école capitaliste. Poursuivre la lutte idéologique c'est tenter continuellement de démasquer, de démystifier l'idéologie dominante en mettant de l'avant les intérêts de la classe ouvrière.

4
jean-nicolet: le piège de l'individualisme

introduction

Objectif de ce travail d'analyse

Pour bien des enseignants, insatisfaits et écoeurés du milieu scolaire, de son fonctionnement, de sa déshumanisation, de ses pratiques répressives, l'expérience progressiste de l'Ecole polyvalente Jean-Nicolet est très attirante. D'autant plus que les informations parcellaires qu'ils en reçoivent sont, en général, très enthousiastes (ex: émission le 60). Mais si on analyse l'Ecole Jean-Nicolet de la même façon que l'école capitaliste en général, comme on l'a fait dans le manifeste de la CEQ: " L'école au service de la classe dominante", peut-on voir Jean-Nicolet du même oeil?

L'équipe CERIEE, à la demande expresse de plusieurs militants et dans le cadre de son travail, a délégué un membre de l'équipe centrale et deux militantes, enseignantes à plein temps, pour enquêter sur place et vérifier si l'Ecole Jean-Nicolet est fondamentalement différente des autres écoles, si elle est en rupture avec l'école capitaliste.

Ce rapport ne se limite donc pas à une compréhension pédagogique de l'expérience mais vise à une compréhension politique de l'Ecole Jean-Nicolet.

Cadre d'analyse

Pour comprendre politiquement l'Ecole Jean-Nicolet, nous avons cherché à répondre à la question suivante: l'Ecole Jean-Nicolet est-elle au service de la bourgeoisie ou au service de la classe ouvrière? A cette fin, nous avons analysé le rôle de cette école dans la reproduction des rapports sociaux (division de la société en classes), en particulier les mécanismes de sélection en usage, ainsi que l'idéologie véhiculée par l'enseignement et par l'organisation générale de cette polyvalente.

Sélection et reproduction des rapports sociaux

Rappelons que la base du développement de la société est la production et que la relation qui existe entre les travailleurs et les moyens de production constitue ce qu'on appelle les rapports sociaux de production. Le mode de production capitaliste est caractérisé par la séparation qui existe, du point de vue de la propriété, entre les travailleurs et les moyens de production. C'est cette séparation qui est à l'origine des rapports sociaux, de la division de la société en deux classes fondamentales dont les intérêts sont contradictoires: d'une part, les propriétaires privés des moyens de production et d'autre part, les non-propriétaires des moyens de production qui créent les valeurs nouvelles appropriées par les capitalistes.

L'école capitaliste est un appareil idéologique d'Etat qui contribue à la reproduction des places dans le mode de production (propriétaires-dirigeants et travailleurs-exécutants) et à la distribution des agents parmi ces places, notamment par la division entre le travail manuel et le travail intellectuel, le travail intellectuel et le secret du savoir servant de "justification" à la domination de la classe ouvrière par la bourgeoisie. L'école capitaliste maintient aussi la division sexuelle des rôles qui permet la domination et la surexploitation des femmes.

L'école capitaliste se sert de nombreux mécanismes de sélection qui ont pour effet d'éliminer du circuit scolaire et de livrer très tôt au marché du travail la majorité des étudiants qui sont d'origine ouvrière ou agricole.

L'école capitaliste, qu'on dit unique-démocratique-polyvalente comprend en réalité deux réseaux étanches. Le premier, que nous appellerons "réseau professionnel" prépare pour le marché du travail les futurs ouvriers et les travailleurs qui seront les plus exploités. Ce premier réseau se constitue dès l'élémentaire par l'institutionnalisation de "groupes faibles" ou de "retardés pédagogiques", il se précise au secondaire par le secteur professionnel, et débouche sur le marché du travail sur l'exploitation, le chômage, l'insécurité...

Le second réseau que nous appellerons "réseau général" sert à préparer, à cause du développement technologique que nous connaissons, les travailleurs plus qualifiés, les futurs dirigeants et les futurs agents idéologiques et répressifs nécessaires au maintien de l'"ordre social" actuel. Ce réseau comprend les étapes: groupes fort et moyen à l'élémentaire, secteur général au secondaire, CEGEP, université pour un certain nombre, et marché du travail.

A Jean-Nicolet, les réseaux étanches propres à l'école capitaliste sont-ils présents? La sélection se fait-elle aussi au détriment des enfants provenant des milieux populaires? Cette école prépare-t-elle aussi de futurs exploiteurs et de futurs exploités?

Transmission de l'idéologie

L'école capitaliste transmet l'idéologie dominante, qui est l'idéologie de la classe dominante, c'est-à-dire la représentation des conditions de vie, des valeurs, des idées et des intérêts de la classe bourgeoise comme étant ceux de tout le monde. Bien sûr, à cause des luttes des travailleurs, l'idéologie dominante est obligée de "s'adapter", d'intégrer certains aspects de l'idéologie des dominés. Ainsi, les méthodes actives, l'humanisation sous toutes ses formes, ne sont-elles pas des façons de masquer le rôle véritable de l'école, de récupérer certaines revendications des étudiants, tout en continuant à inculquer l'idéologie dominante et à réprimer les manifestations de l'idéologie de la classe ouvrière.

L'École Jean-Nicolet inculque-t-elle une idéologie autre que celle de la classe dominante? Facilite-t-elle l'expression de l'idéologie de la classe ouvrière? L'Ecole Jean-Nicolet évite-t-elle de masquer l'existence de contradictions, d'intérêts opposés et irréconciliables entre le capital et le travail?

L'Ecole Jean-Nicolet diffère-t-elle de l'école capitaliste?

Méthodologie de travail

Pour mener à bonne fin notre travail d'enquête et d'analyse, nous avons vécu une semaine à Nicolet, en essayant le plus possible de nous imprégner de la vie même de l'école et du milieu environnant.

Notre travail comporte évidemment des limites. Le court laps de temps dont nous disposions n'a pas permis une étude exhaustive. Nous aurions aimé rencontrer des ex-étudiants de Jean-Nicolet maintenant sur le marché du travail ou au CEGEP, plus de parents de tous les milieux (cercles de fermières, AFEAS, Conseil d'école, etc.). Nous aurions souhaité discuter avec des propriétaires d'industries ou de commerces, comme nous avons été invités à le faire. Comme nous n'avions pas le budget ni les ressources des commissions d'enquête gouvernementales, nous avons été dans l'obligation de consacrer notre énergie et notre temps principalement au travail d'analyse dans l'école.

Nous avons donc participé à plusieurs cours. Nous avons interviewé des enseignants et des étudiants des deux secteurs, seuls ou en petits groupes. Nous avons discuté avec des notables de la place, un hôtelier, président de la Chambre de Commerce, et un directeur pédagogique d'une école privée.

Nous avons consulté divers documents reliés de près ou de loin à l'expérience Jean-Nicolet. (1)

Enfin, nous avons beaucoup observé (notre expérience dans l'enseignement au secondaire dans diverses polyvalentes servant de guide-critique) les activités et le comportement des étudiants et des enseignants dans les locaux des cours et ailleurs.

Chaque jour de travail dans l'école était précédé d'une séance particulière où nous dressions un plan de travail, précisant les éléments à vérifier. En soirée, nous mettions en commun nos observations et nous en faisions une étude, continuellement soumise au cadre d'analyse précisé ci-haut.

(1) cf. Bibliographie à la fin.

1

bref portrait socio-économique du milieu

Sans vouloir faire un portrait complet de la situation socio-économique des travailleurs de la région que touche la Polyvalente Jean-Nicolet, il nous semble important d'en souligner les principales caractéristiques puisque l'Ecole Jean-Nicolet, comme toute autre école, n'est pas indépendante du milieu dans lequel elle se trouve.

Principale caractéristique: le bas revenu des familles

Dans la région de Nicolet, 30% environ de la main-d'oeuvre est agricole, selon une étude du Centre diocésain de recherches pastorales. Cette même étude qualifie la région de Nicolet de milieu rural traditionnel et constate que le revenu familial est très bas. Au moins 36% des familles vivent dans la pauvreté et dans la privation. Le taux d'assistance sociale dans la région est le plus élevé au Québec. Un père de famille sur trois connaît le chômage occasionnel.

Quant à la ville même de Nicolet, c'est un centre administratif et scolaire. Les quelques industries ou manufactures existantes sont petites et paient très mal leurs employés, très souvent au salaire minimum.

Origine sociale des étudiants: ouvrière et agricole

Compte tenu, selon les renseignements verbeux obtenus de plusieurs sources, de ce qu'au moins 40% des gens à l'aise (financièrement) envoient leurs enfants au secteur privé, l'origine sociale de la très forte majorité des étudiants à Jean-Nicolet est assez nette. L'origine sociale des étudiants est surtout agricole, ouvrière et petite-bourgeoise (fraction inférieure, soit les fonctionnaires et les enseignants).

2
bref portrait de la polyvalente jean-nicolet

La Polyvalente Jean-Nicolet existe depuis 1968. Son fonctionnement a été très traditionnel jusqu'en 1970, jusqu'au moment où Max Bauthier, dont la candidature avait été appuyée par les enseignants, est devenu principal. Celui-ci, par ses propos et ses attitudes, a ouvert la voie à l'expérience de la pédagogie permissive que nous analysons dans cette section.

Au mois de septembre 1973, 1796 élèves étaient inscrits à la polyvalente: 50% au général, 50% au professionnel, soit en secondaire III, IV et V. Le nombre d'enseignants est de 113, dont 5 enseignants affectés aux activités étudiantes.

Les étudiants de secondaire I et II ont leurs classes dans des locaux préfabriqués face à la polyvalente. La plupart de leurs activités para-scolaires ainsi que leurs repas ont lieu à Jean-Nicolet.

La conception architecturale de la polyvalente est traditionnelle. Tous les locaux de cours, par exemple, sont prévues pour une trentaine d'étudiants. Il n'y a pas de pièces insonorisées, ni de locaux à cloisons mobiles. Selon l'avis d'un enseignant, cette organisation de la bâtisse cause des problèmes assez importants.

3
philosophie, objectifs et moyens mis de l'avant à jean-nicolet

Dans les documents consultés, dans les propos entendus, on se référait continuellement à la philosophie, aux objectifs et aux moyens que Jean-Nicolet met de l'avant. Très souvent d'ailleurs, ces trois éléments prennent le pas sur la réalité actuelle de cette école, donnant de celle-ci, inconsciemment il va sans dire, une image idéalisée. Quels sont donc cette philosophie, ces objectifs et ces moyens?

Philosophie

L'étudiant est considéré avant tout comme un "individu qui possède une entité propre à lui-même donc évidemment, différente de celle des autres". (1) L'école doit alors "donner, autant que cela puisse se faire, à chaque étudiant ce qui lui convient". (2) Tout donc à l'école doit être axé sur l'individu, celui-ci s'inscrivant dans une démarche personnelle. L'étudiant doit prendre en main sa propre formation, trouvant sa motivation "en lui-même". "L'étudiant devant s'impliquer lui-même, sait qu'il sera le premier à blâmer si un échec survient, ainsi, cette motivation développera son sens des responsabilités". (3) L'école ne considère que du point de vue psychologique, jamais du point de vue social, les problèmes que rencontrent les étudiants. Ce personnalisme est relié étroitement à la religion: le promoteur du projet, il faut le préciser, a été théologien avant d'être psychologue. Nous avons remarqué par ailleurs que plusieurs enseignants faisaient un lien très étroit entre l'esprit religieux et leur pédagogie. C'est pourquoi, le concept du MOI se prolonge dans des notions comme la communication, le respect de l'autre, l'amour.

Objectifs

L'école visera à la formation de l'individu plutôt qu'à l'information (transmission de connaissances), à l'épanouissement le plus intégral de la personne, à "l'expression de ses pulsions", à "la libération de l'étudiant face à ses craintes", c'est-à-dire à sa "décastration". Des "objectifs nobles", mais aussi des objectifs plus terre-à-terre. En même temps qu'on nie l'importance de déterminismes sociaux, que l'on chante la libération de l'individu sans tenir compte du contexte dans lequel cet individu s'insère, les enseignants se sentent "obligés" d'apprendre aux étudiants à se débrouiller dans la vie.

---

(1) Richard Bergeron et Fernand De Gaste, "Rapport remis à la Commission scolaire régionale Provencher sur le fonctionnement..." août 1972, p. 6.

(2) Idem, p. 13

(3) Idem, p. 20

"L'école milieu de vie doit permettre à l'étudiant de trouver des situations analogues à celles dans lesquelles il est appelé à vivre à la maison, dans ses loisirs, dans son quartier, c'est-à-dire des situations où constamment il doit faire preuve d'initiative, d'originalité et surtout du sens des responsabilités". (1) L'école doit apprendre à l'étudiant "à s'adapter".

Comme on peut le voir ces objectifs ne sont pas nouveaux, on les trouvait déjà dans le Rapport Parent.

Moyens

Pour mettre en pratique la philosophie de l'école et pour réaliser ses objectifs, on cherche à "développer les relations humaines" basées sur la confiance, la patience et "l'egalité dans la communication". On mise sur une "pédagogie permissive" (liberté de présence au cours, pas de règlements disciplinaires donc pas de mesures punitives). On tend à "l'individualisation de l'enseignement" (pas nécessairement du processus de l'apprentissage) et à une certaine "flexibilité" de l'horaire. Surtout on essaie de développer un "esprit nouveau", basé sur la communication, sur la "spontanéité", sur une "organisation scolaire informelle" où on refuse l'établissement de structures rigides et toute planification rigoureuse.

---

(1) Richard Bergeron et Fernand De Grâce, "Rapport remis à la Commission scolaire régionale Pointe-Levis sur le fonctionnement..." mars 1973, p. 21.

4
ce que nous avons constaté

premières impressions

Pour des professeurs qui ont l'expérience des polyvalentes, le premier contact avec l'École Jean-Nicolet est frappant et déroutant. On n'y sent aucun "stress", voire aucune répression. L'atmosphère est plutôt calme, malgré la circulation (libre) et les activités (ping-pong). C'est d'autant plus déroutant que lorsque nous pénétrons dans la polyvalente, nous pénétrons de plain-pied dans un large corridor central, carrefour aussi bien physique qu'humain de l'école. D'une part, ce corridor relie quatre ailes perpendiculaires à celui-ci et d'autre part, c'est le lieu privilégié de rencontres pour les étudiants qui fréquentent un cours ou qui flânent à temps plein. Les uns parlent, d'autres s'amusent, soit aux cartes, soit au ping-pong; mais la majorité est assise, lunatique, si bien que pour un lieu où il y a entre 200 et 500 étudiants, il y a une relative tranquillité. Peu de bruit, mais beaucoup de circulation. Un va-et-vient qui semble complice d'un certain laisser-aller, laisser-vivre. Des professeurs de l'école, ici et là, avec des étudiants. Qui parlent ou qui écoutent, ou qui sont là, point.

Après quelques heures d'acclimatation, on se sent bien dans l'école. Chose surprenante, pour une polyvalente, il n'y a ni agent de sécurité, ni "policier-éducateur". On est chez soi. Rien ne presse, tout est simple.

Mais ce premier contact est trompeur. Notre séjour nous laissera voir une réalité plus complexe et pleine de contradictions.

au secteur professionnel

Organisation pédagogique

Bien des aspects de l'organisation pédagogique du secteur professionnel diffèrent de celle du secteur général. Au secteur professionnel, par exemple, l'horaire est du type traditionnel. On nous a expliqué que cela dépendait des contraintes suivantes: espace restreint, instruments et outils de travail limités, budget déficitaire et surtout différence entre les objectifs et les moyens du secteur professionnel et ceux du secteur général. Les étudiants du professionnel peuvent aller le matin à un cours prévu pour l'après-midi. Cependant cette possibilité est limitée par les mêmes contraintes qui obligent le secteur professionnel à se soumettre à un horaire traditionnel.

L'étudiant jouit d'une relative liberté d'assistance aux cours. Toutefois l'enseignant a toute latitude pour juger du mérite de l'étudiant à se présenter aux examens. Ainsi, selon les explications d'un chef de groupe, l'étudiant qui a peu travaillé mais qui montre des aptitudes pourra se présenter à l'examen, celui qui a peu travaillé mais qui montre peu d'aptitudes, ne le pourra pas.

Pratiques pédagogiques

Cela a pour effet de favoriser des pratiques pédagogiques différentes dans les deux secteurs. Avec les faibles, qu'on retrouve pour la plupart au professionnel, on met l'accent sur la communication; avec les forts, sur la qualité du travail. Est-ce pour cela que les étudiants du cours professionnel court (CPC) et du cours professionnel long (CPL) que nous avons rencontrés s'expriment plus facilement que ceux des polyvalentes traditionnelles?

L'école permet par ailleurs aux étudiants du professionnel de ne s'inscrire ni au cours de géographie, ni au cours d'histoire. On les retrouve plutôt en arts plastiques où ils sont regroupés ensemble. La même situation prévaut en français où ils ne sont pas intégrés aux étudiants du général. En mathématiques, s'ils le sont, ils se retrouvent pour la plupart dans la voie faible.

Quand il y a une pièce de théâtre, préparée par les étudiants dans le cadre des cours de français, on fait deux représentations: une pour les étudiants du général, une autre pour les étudiants du professionnel. Ce fait nous a été justifié par un enseignant en ces termes: "Les étudiants n'ont pas les mêmes réactions".

Un chef de groupe du professionnel regrette, pour sa part, que les cours académiques ne soient pas adaptés aux étudiants du professionnel. Il ne partage pas, non plus, l'idée du principal qui affirme que ces cours leur sont inutiles.

Le même enseignant, après nous avoir expliqué comment les mathématiques modernes ne correspondaient pas au besoin des étudiants du professionnel, contrairement à la trigonométrie par exemple, nous a fait la remarque suivante: "L'école favorise les étudiants qui ont une intelligence spéculative et défavorise ceux qui ont une intelligence pratique".

La sélection

Ce phénomène se vérifie aisément, entre autres, dans le fait que les étudiants du CPC ont été orientés vers ce secteur à cause d'un rendement scolaire faible en mathématiques et/ou en français. Un professeur interrogé a affirmé que cela dépendait de problèmes sociaux. Cependant, il ne voyait comme moyens pour résoudre ces problèmes que des solutions individuelles, d'ordre psychologique.

Des étudiants, qui fréquentent pour leur part le CPL, se disent: "Pourquoi aller

au CEGEP ou à l'université? Pour se retrouver chômeurs instruits? Alors qu'on peut sortir du secondaire avec un métier assez sûr, et même payant" (étudiants en construction). Cette idée est partagée et véhiculée par plusieurs enseignants que nous avons rencontrés. Malgré tout, un enseignant nous a souligné que bien des étudiants du CPL, lorsqu'ils prenaient conscience du fait que ce secteur ne débouchait pas sur le CEGEP, étaient désemparés et se désintéressaient de l'école.

Le secteur professionnel est effectivement très cloisonnée. D'une part, il est pratiquement impossible pour un étudiant de passer de ce secteur au secteur général. D'autre part, le secteur professionnel ne donne pas accès au CEGEP à cause des pré-requis.(1)

Un enseignant constatait devant nous que le système en place à Jean-Nicolet favorise les forts. Le problème est si aigu, poursuivait-il, qu'un groupe d'enseignants croient nécessaire de mieux encadrer les étudiants dont le rendement est moyen et faible. D'ailleurs pour l'an prochain, avons-nous appris, on veut organiser des cellules ou familles où seront regroupés ces étudiants pour faciliter aux enseignants la tâche de les suivre de plus près, de mieux les comprendre et de les aider à mieux fonctionner. Cela ressemble à s'y méprendre au règlement numéro 7.

Le travail manuel

Il y a un effort dans l'école, nous a-t-on affirmé, pour valoriser le travail manuel. C'est pourquoi un des objectifs de l'école pour l'an prochain, c'est de faire passer la clientèle du professionnel de 50% qu'elle est présentement à 60% du total des étudiants.

Un chef de groupe du professionnel projette, en collaboration avec les autres enseignants de son secteur, d'offrir des cours de métiers aux enseignants du secteur général. Cette tâche serait incluse dans leur horaire régulier. Il souhaite ainsi sensibiliser davantage les enseignants du général à l'ambiance et aux particularités du secteur professionnel et leur faire mieux respecter le travail manuel. Ainsi leur approche pédagogique s'adaptera peut-être davantage à la clientèle du professionnel.

On peut voir plusieurs étudiants du général, dans le cadre des activités, bricoler aux ateliers.

Malgré la volonté de l'école de valoriser le travail manuel, les étudiants du secteur professionnel se sentent inférieurs aux autres. Un enseignant du général nous a même avoué que le mépris envers le secteur professionnel existe plus qu'on ne le dit. Il affirmait nettement qu'il y a un mur entre les deux secteurs. Ses dires étaient confirmés par des étudiants qui participaient à la discussion.

L'idéologie véhiculée concernant les stages

La plupart des étudiants du professionnel font des stages dans l'industrie, d'une durée variant entre deux semaines et un an, et ce, sans aucune rémunération. Les stages d'un an s'adressent surtout à des étudiants qui n'ont pas l'âge requis pour entrer sur le marché du travail et qui ne veulent pas retourner à l'école pour apprendre un autre métier. Ils n'ont pas de rémunération puisque la loi ne le permet pas et s'ils étaient rémunérés, ils ne seraient pas protégés en cas d'accident de travail.

Autant les enseignants que les étudiants interviewés considèrent cette situation normale, justifiant cette exploitation en se plaçant du point de vue du

(1) C.S.R. Présentation, Documents d'information, 1974-75, p. 16.

patron. "C'est un service que rend le patron". Certains enseignants vont jusqu'à louanger la "générosité" des patrons qui offrent des petits cadeaux aux stagiaires: dîner(s), coffre d'outils ou encore (suprême générosité!) un petit $26.00 par semaine, sous la table. Des étudiants quant à eux, acceptent cette situation à la condition que ce soient les autres qui fassent le stage. Ils ne l'acceptent pas pour eux-mêmes!

Nous avons aussi pu remarquer, lors des discussions, que les étudiants du secteur professionnel ne sont ni informés ni conscients (comme dans toute bonne école capitaliste!) de la réalité de leurs futurs métiers. Ils ne connaissent ni leurs futures conditions de travail (les cadences dans la couture industrielle), ni les problèmes cruciaux qu'on rencontre sur le marché du travail (les mauvaises conditions de sécurité dans la construction). Ils croient qu'il suffira de parler des problèmes au boss, de communiquer avec lui, pour que celui-ci les comprenne et les règle.

Division sexuelle des rôles

Il existe au secteur professionnel une distinction très nette entre les "métiers féminins" et les "métiers masculins" (expressions empruntées au milieu). Les "métiers féminins" sont les suivants: couture domestique, couture industrielle, auxiliaire en nursing, soins de beauté, cuisine de restauration et cuisine domestique (où l'on retrouve six garçons sur neuf étudiants inscrits: seule exception) Les "métiers masculins", où on ne retrouve aucune fille, sont les suivants: construction, dessin industriel, soudure, plomberie, débossage et peinture, menuiserie, mécanique d'entretien et d'automobile, électricité et meuble.

au secteur général

Organisation pédagogique

L'horaire est beaucoup plus souple que dans les écoles traditionnelles, mais ce n'est pas encore l'application de l'horaire modulaire flexible. Il y a des temps structurés et des temps non-structurés. Les cours se donnent pendant le temps structuré.

L'étudiant du général est libre cependant d'assister à ces cours. Toutefois, comme au professionnel, il est soumis au programme institutionnel, aux travaux pratiques, aux récitations et aux examens. "Il faut rappeler aux professeurs que toutes les exigences normatives de la formation et de la société (récitations, examens) sont maintenues malgré le système de l'école. Si l'étudiant est absent, il a "0" et c'est tout. Au professeur de voir si l'absence était motivée ou non". (1)

Pratiques pédagogiques

Le fonctionnement des cours académiques varie d'une option à une autre, d'un niveau à un autre, même à l'intérieur d'une option d'un même niveau. C'est dire la grande liberté de fonctionnement des enseignants.

On peut affirmer qu'en général il y a recherche de l'individualisation de l'enseignement mais non encore de l'apprentissage.

Ainsi en mathématiques de secondaire III, un enseignant a divisé le programme de l'année en trois étapes. L'étudiant doit passer un examen à chaque fin d'étape. Peu importe ses résultats, il doit passer à l'étape suivante. A la fin de l'année, l'enseignant fait la moyenne des trois examens et celle-ci sert au classement. Tout au long du programme, l'étudiant peut recourir à l'enseignant pour des explications individuelles. Plusieurs étudiants travaillent en collaboration, d'autres seuls.

---

(1) Le principal, rapport de réunion des chefs de secteur (général), 30 janvier 1974, p. 2

Une enseignante en mathématiques nouvelles au secondaire IV travaille, pour sa part, différemment. Elle s'approche davantage du respect du rythme d'apprentissage. Son programme est aussi divisé en trois étapes, chacune accompagnée d'une fiche de travail (explications théoriques vulgarisées avec référence au manuel scolaire et exercices de compréhension à réaliser) et d'une fiche de réponses. Chaque étape comprend quatre tests et un examen dont le moment est fixé dans la fiche de travail (moment correspondant en quelque sorte à une sous-étape). L'étudiant ne peut passer à une étape suivante qu'à la condition d'avoir une moyenne de 60%. Dans le cas contraire, il a droit, au moment où il le veut, à une reprise. Actuellement, l'étudiant, au cours d'une même année, a la possibilité de compléter le cours de mathématiques 412 puis d'attaquer le cours de mathématiques 422 ou de compléter le 422 puis d'attaquer le 432. S'il connaît de trop grandes difficultés dans une voie (432), il peut changer et poursuivre dans une voie plus faible (422). Il peut aussi commencer le cours de mathématiques de secondaire V s'il a terminé celui de secondaire IV.

La sélection

Les étudiants dirigés vers les sciences (physique, chimie) ont été soumis, selon les propos d'un enseignant, à une très forte sélection, basée sur leur rendement en mathématiques.

Selon un autre enseignant, une partie des étudiants du secteur général, passe directement de ce secteur au marché du travail, comme dans l'école traditionnelle.

En général, les étudiants tiennent mordicus à leurs notes: leur entrée au CEGEP en dépend.

L'idéologie véhiculée dans les cours

Un professeur de français nous a affirmé le plus sérieusement du monde qu'il ne véhiculait aucune valeur pendant ses cours: il n'en avait pas le temps! Ce rôle est dévolu plutôt aux cours de catéchèse qui "visent à favoriser l'éveil social chez les étudiants".

Ces cours de catéchèse, axés sur des problèmes sociaux contemporains et donnés surtout sous forme de séminaire, se méritent une assez grande popularité. Cependant, les problèmes sociaux abordés sont ramenés à des dimensions individuelles.

Les professeurs d'histoire et de géographie se donnent le même rôle que ceux de catéchèse quant à l'éveil social des étudiants. On y dénote d'ailleurs une très forte présence de l'idéologie nationaliste et des tendances réformistes sur le plan social.

au service d'orientation

Les conseillers en orientation et les professeurs en information scolaire forment équipe et travaillent en étroite collaboration. Ils se considèrent avant tout comme des éducateurs, à l'écoute des étudiants. C'est pourquoi ils laissent venir à eux les étudiants et fonctionnent très peu par rendez-vous. La fonction de l'un d'eux est d'ailleurs d'être continuellement présent dans le corridor où vivent une bonne partie des étudiants.

A chaque année, les conseillers rencontrent les étudiants de secondaire II, future clientèle de Jean-Nicolet, pour leur donner des informations scolaires et pour les classer.

Lors de cette rencontre, les étudiants s'auto-évaluent à partir d'un questionnaire. Si cette auto-évaluation n'est pas conforme à l'évaluation des professeurs qui leur enseignent, un conseiller rencontre les étudiants concernés. Les critères qui servent aux conseillers pour le classement sont surtout basés sur le rendement scolaire en français, en anglais, et particulièrement en mathématiques. Ils tiennent compte évidemment de l'opinion des enseignants. En dernier lieu, si c'est nécessaire, ils se réfèrent aux différents tests d'aptitudes que les étudiants ont déjà subis. Si un étudiant est classé au CPC, à la suite d'une décision soit de l'étudiant lui-même, soit d'un conseiller et des enseignants, on communique avec les parents pour les en informer et en discuter.

Depuis cette année, cette communication n'est pas faite par un conseiller ou par l'administration mais par un enseignant. Les conseillers espèrent ainsi impliquer davantage les enseignants dans le processus de l'orientation. Ils veulent rendre l'école "orientante"

constats généraux

Indifférence des étudiants

On découvre au contact des étudiants, une certaine indifférence, une certaine superficialité. Cela est surprenant, surtout dans un milieu qui valorise la communication , l'initiative, la prise en main de soi. Les étudiants ne sont vraiment pas conscients de ce qui se passe, des objectifs poursuivis; ils n'ont pas participé à leur élaboration. (1) Ils arrivent à l'école, et c'est pour eux une école qui fonctionne "pas pareil" aux autres. Certains s'adaptent, d'autres non. Ils ne savent pas trop pourquoi. Les premiers parlant des seconds lancent: "Il leur manque un encadrement".

Il manque quelque chose

Bien des étudiants, s'ils aiment l'Ecole Jean-Nicolet, n'en considèrent pas moins qu'il y manque quelque chose. Ils sont en attente. De quoi? Ils ne savent pas trop. Mais les plus conscients, qui sont aussi les plus actifs, reprochent à l'école d'engendrer le laisser-aller et regrettent le manque de conscience sociale, collective, et des enseignants et des étudiants. Aucune activité ne prend s'il n'y a pas un bon marketing: "Si ça n'a pas un nom original, qui frappe, personne n'embarque". On reproche aussi aux étudiants leur égoïsme et leur refus de se mouiller, de s'engager: "Au niveau des principes, ça va. Quand il s'agit de passer à l'action, ils ne sont plus là, ils se défilent".

"Le dynamisme de l'école est bel et bien disparu. Je crois qu'un minimum de "structures" ne nuirait certainement pas". (2)

"Très peu de créativité se développe dans l'école malgré toutes les possibilités". (3)

On pouvait lire dans certains textes qu'il y avait l'an passé 78 activités et cette année 73. Cependant, des enseignants et des étudiants nous ont appris que ces chiffres n'étaient pas significatifs car une activité peut durer une soirée ou deux semaines ou un mois, au gré de la fantaisie des étudiants.

De plus, la seule activité d'utilité sociale se retrouve au professionnel et est organisée par les étudiantes en nursing. Il s'agit d'une garderie d'enfants ouverte le jeudi après-midi.

---

(1) Entrevue avec le principal, Le Jean nicolet 9

(2) Un enseignant, rapport de réunion des chefs de section, 12 décembre 1973

(3) Un enseignant, rapport de réunion des chefs de section, 30 janvier 1974

5 critique*

L'Ecole Jean-Nicolet est-elle différente des autres écoles capitalistes?

On peut qualifier, sous certains aspects, l'expérience de la Polyvalente Jean-Nicolet de progressiste. Ce progressisme se trouve évidemment dans l'absence d'une structure hiérarchique répressive, où la notion de l'autorité réfère à la compétence et non plus à la force et au statut privilégié que donne le rôle occupé. Les conséquences positives en sont une plus grande liberté pour tous, une attitude plus ouverte et moins craintive, une absence apparente de "stress", et finalement un climat propice à la remise en question et à l'expérimentation dans divers domaines. Cela ne va pas sans contradiction comme nous allons le voir plus loin.

Par contre, Jean-Nicolet n'en demeure pas moins conservatrice et même réactionnaire sur plusieurs points. Non seulement l'Ecole Jean-Nicolet contribue à la reproduction des classes sociales par la formation de deux réseaux de scolarisation (secteurs professionnel et général), mais encore elle accentue la division sociale entre travail manuel et travail intellectuel par ses diverses pratiques.

Deux réseaux de scolarisation: deux pratiques différentes

Quand on parle au Québec des secteurs professionnel et général, on les présente comme étant deux options faisant partie d'un même profil scolaire, surtout depuis l'intégration de ces deux secteurs dans un même bâtiment surnommé: polyvalente. On va parfois jusqu'à les présenter comme des options qui offrent des différences du même ordre que celles qui existent entre les sciences humaines et les sciences pures.

L'analyse de Jean-Nicolet nous montre clairement qu'il s'agit de deux systèmes scolaires en un, de deux réseaux parallèles qui conduisent à des postes (places) différents dans la production, donc à des destinations de classe différentes.

Cette réalité oblige l'école à fonctionner différemment d'un réseau à l'autre. Par exemple l'horaire est "flexible" au général tandis qu'il est rigide au professionnel. On met l'accent sur l'abstraction au général, sur le pseudo-concret, c'est-à-dire sur la technique, au professionnel. C'est ainsi par exemple que les étudiants du professionnel n'ont pas à suivre les cours d'histoire et de géographie, puisque, dit-on, ils ne sont pas intéressés et que cela ne leur sera pas utile dans la vie.

Si les étudiants du professionnel fréquentent les cours d'arts plastiques ce n'est que parce qu'autrement, il leur manquerait quelques crédits pour l'obtention de leur diplôme. Ces cours sont donnés aux étudiants du général et à ceux du professionnel séparément. De même les étudiants du secteur pro-

---

(*) La partie qui suit est une critique à partir des constatations que nous avons faites et qui sont indiquées au chapitre précédent.

fessionnel assistent aux pièces de théâtre à des moments différents de ceux des étudiants du général.

Il est intéressant de rappeler à ce propos ce que l'initiateur du projet affirmait à l'émission "Le 60": "Il serait plus sage, disait-il en substance, de ne donner aucun cours académique aux étudiants du secteur professionnel, puisque cela ne leur est pas utile"

Paradoxalement, pour un "progressiste", il est plus réactionnaire encore que le Conseil du Patronat qui arrête au moins l'insolence à la promotion de CEGEP professionnels et techniques séparés parce que:

> *"Finalement, les milieux industriels voient d'un très mauvais oeil les contestations sporadiques qui ont cours dans certains CEGEP et, à tort ou à raison, ils peuvent difficilement éliminer la possibilité qu'une partie des étudiants du professionnel y participe. Etant donné que ces jeunes doivent déboucher directement sur le marché du travail, il est compréhensible que l'industrie québécoise agisse avec prudence dans le recrutement de techniciens qui pourraient se révéler plus tard des contestataires professionnels à l'intérieur de leur propre entreprise". (1)*

Etanchéité des deux réseaux plus grande à Jean-Nicolet

Comme nous l'avons vu précédemment, les diverses clientèles pour les deux réseaux se préparent dès l'élémentaire. Le mécanisme de ce partage des étudiants dans les deux réseaux se base sur le retard scolaire. C'est ainsi que les étudiants du réseau professionnel, qui "doivent" leur "orientation" à leur retard continuent à être soumis à des pratiques massives de retardement. Il leur devient alors pratiquement impossible de changer de réseau.

Le processus d'orientation n'est pas technique mais idéologique

Lorsqu'on analyse de près l'orientation des étudiants dans les deux réseaux, on ne peut plus parler en termes de cas individuels, de chances individuelles égales. A Jean-Nicolet comme ailleurs, l'orientation des étudiants dans les deux réseaux (secteurs) ne s'explique pas uniquement par les goûts ou les aptitudes de chacun des étudiants. Les critères qui servent à la sélection sont beaucoup plus révélateurs à ce sujet et le plus important est le rendement scolaire, en mathématiques surtout. Plusieurs étudiantes du CPC nous ont affirmé que si elles sont en couture industrielle, c'est parce qu'on leur a dit, vu leur faible rendement scolaire, que ce serait plus facile, plus intéressant... Si c'était à refaire, elles n'accepteraient pas...

Ainsi, les étudiants qui, à l'élémentaire et au secondaire I et II, accumulent les retards d'apprentissage, des échecs, ou tout simplement qui réussissent faiblement seront dirigés par l'école (le service d'orientation et les enseignants, parfois l'administration) vers les cours d'initiation au travail, le CPC ou le CPL. Les plus chanceux (?) se retrouveront au général, dans les sciences humaines, dans les voies faibles ou moyennes. Les étudiants qui réussissent bien, quant à eux, seront à coup sûr dirigés vers le secteur général. S'ils sont forts en mathématiques, on les dirigera vers les sciences.

Même si les conseillers en orientation, à Jean-Nicolet, s'efforcent d'impliquer et le milieu et l'étudiant dans le processus d'orientation, il n'en demeure pas moins qu'ils ne peuvent éviter, dans la logique de leurs critères de sélection, que les erreurs les plus grossières. Ils ne font qu'accroître l'étanchéité des deux réseaux.

---

(1) CPQ, Mémoire au Conseil Supérieur de l'Education sur l'enseignement des technologies industrielles, Octobre 1973, p. 6

Les étudiants, dans les faits, deviennent prisonniers de cette orientation, d'ailleurs prématurée. Les conseillers, comme les enseignants, même s'ils ne voient, dans le processus d'orientation basé sur le rendement scolaire, qu'un travail technique, font tout de même un travail de sélection. Ce qui apparaît comme une orientation scolaire (individuelle) est en réalité un partage de classes sociales. On ne semble pas réaliser que ce qui est déterminant dans la société capitaliste dans l'orientation des étudiants ce sont, d'une part, les **conditions sociales et culturelles** dans lesquelles ils se trouvent et qu'entraîne leur classe sociale d'origine et d'autre part les **pratiques scolaires** (régimes pédagogiques, critères d'admission et d'évaluation, contenu idéologique véhiculé, etc.). Ces pratiques favorisent d'abord et avant tout les enfants de classe bourgeoise, tandis que les enfants d'origine ouvrière accumulent des "retards" scolaires et sont dirigés dans le réseau professionnel. Ainsi ce n'est pas une "pédagogie permissive" en soi, ni une tentative de "décastration" qui permettront aux étudiants d'origine ouvrière de surmonter ces facteurs sociaux et scolaires. En effet, toute permissive que soit la pédagogie de Jean-Nicolet, elle n'évite pas la sélection.

Un enseignant de Jean-Nicolet s'exprime ainsi à ce sujet: "Le pouvoir du professeur vient de la note et celle-ci représente la société. Puisque le pouvoir discrétionnaire des professeurs est sensé disparaître de l'école pour faire place à une égalité dans les rapports, la note a besoin d'être redéfinie dans son application pour faire place à une véritable démocratie". (1) Il faut cependant noter qu'avec ou sans bulletin, aucune école ne peut régler le problème de sélection: les étudiants de Summerhill eux-mêmes doivent subir des examens d'entrée à l'université. De plus, l'Ecole Jean-Nicolet perdrait toute crédibilité aux yeux des étudiants s'il n'y avait plus de notation: celle-ci est la contrainte finale sur laquelle repose toute la permissivité de Jean-Nicolet et qui fait agir l'étudiant. La note équivaut au salaire mais aussi, en quelque sorte, elle donne droit au travail et accès à des fonctions précises et/ou à des études post-secondaires.

La division travail manuel-intellectuel est encore plus forte à Jean-Nicolet

En intensifiant l'étanchéité des deux réseaux par des pratiques scolaires différentes et en améliorant les mécanismes de sélection, Jean-Nicolet accentue la division sociale entre travail manuel et travail intellectuel. Cette affirmation peut paraître contradictoire avec le souci, qu'on nous a dit avoir, de valoriser le travail manuel. Il n'en est cependant rien. Il ne s'agit pas pour eux d'abolir la division mais de la respecter. La valorisation du travail manuel est d'ordre moral: il faut respecter chacun, peu importe sa fonction, son travail, il faut reconnaître l'utilité du travail manuel; il faut combattre l'autoritarisme d'origine exclusivement institutionnelle et favoriser, en contrepartie, l'autorité (morale dirait Max) que donne la compétence.

Cette valorisation morale du travail manuel peut paraître louable mais elle est mystificatrice et endormeuse pour les futurs travailleurs manuels qui se retrouveront de fait sur le marché du travail en situation d'infériorité, d'exploitation, de domination.

A Jean-Nicolet, la volonté de valoriser le travail manuel, donc le secteur professionnel, amène les enseignants à sous-estimer, à négliger la formation générale des étudiants de ce secteur. On voit alors apparaître une sous-culture. Au lieu, par exemple, de chercher à adapter les contenus à la réalité des étudiants, on est moins exigeant sur le plan de l'acquisition des connaissances et de la culture bourgeoise. On ne semble pas croire qu'une remise en question du contenu et

(1) Bernard Guibor, enseignant de Jean Nicolet, mémoire critique.

de la pédagogie pourrait être une meilleure solution. On agit comme si ce n'était pas important pour les étudiants, futurs travailleurs, de s'approprier par la connaissance critique le fonctionnement de l'économie, de la politique. Comme si cela ne les concernait pas! On agit comme s'il leur suffisait, pour être heureux, de communiquer. Cette surévaluation de la communication, en l'absence de toute idéologie de la classe ouvrière, conduit au bon-ententisme et détourne le futur ouvrier d'une prise de conscience de ses intérêts de classe.

Cette sous-culture, liée à l'idéologie véhiculée à l'Ecole Jean-Nicolet, favorise et fortifie donc le maintien de la division entre le travail manuel et le travail intellectuel. Les étudiants du secteur professionnel sont réduits le plus possible à l'apprentissage de certaines techniques de travail manuel. Plus "scolarisés" que leur père, diplômés par l'école plutôt que par l'expérience, les étudiants-futurs ouvriers sortent de l'école aussi désarmés que leurs parents l'étaient avec une "petite cinquième année" pour faire face à l'exploitation.

La division sexuelle des tâches à Jean-Nicolet: comme ailleurs

Les métiers, bien spécifiés féminins et masculins, reproduisent la division sexuelle des tâches. Tous les métiers spécifiés féminins sont le prolongement des tâches ménagères.

Sur le marché du travail, ce sont là des métiers où la main-d'oeuvre est surexploitée et qu'en général les hommes ne veulent pas pratiquer puisque ce n'est pas payant.

Un enseignant du professionnel à qui nous avons demandé si l'école avait essayé ou essayait de changer cette situation nous a répondu: "Oui, il y a quelques années, l'option mécanique avait été ouverte aux filles". Après explication, nous avons appris qu'on s'était contenté de leur montrer comment changer un pneu, laver la voiture, changer l'huile, etc... Puis il nous a fait part du projet d'ouvrir pour les filles l'option meuble. Pourquoi? "Parce qu'elles sont plus minutieuses que les garçons et que c'est utile dans l'opération rembourrage de meubles..."

Ainsi, l'Ecole Jean-Nicolet ne s'oppose pas à la division des rôles selon le sexe. Elle travaille dans le même sens.

Les effets des pratiques scolaires et de l'étanchéité des deux réseaux à Jean-Nicolet.

Comme les enquêtes de la CEREE l'ont montré, la clientèle du secteur professionnel est en majorité d'origine ouvrière. Or même si la division sociale du travail est antérieure au processus de scolarisation, l'école contribue par ses mécanismes d'orientation proprement scolaires à reproduire de façon permanente et assez fidèle les classes sociales. La majorité de ceux qui sont d'origine ouvrière resteront dans la classe ouvrière, la majorité de ceux qui sont d'origine bourgeoise resteront dans la classe bourgeoise.

Cette conséquence du rôle sélectif de l'école se trouve accentuée à Jean-Nicolet puisqu'on y favorise l'orientation du plus grand nombre vers le secteur professionnel. (1) Alors que dans les écoles traditionnelles la proportion d'élèves dans les deux secteurs est de 30% au professionnel et de 70% au général, elle est de 50% dans chaque secteur à Jean-Nicolet. Cette proportion sera encore plus forte l'an prochain puisqu'on souhaite accroître la clientèle du secteur professionnel à 60% du total. Jean-Nicolet, on le voit, par ses orientations et ses pratiques, ne fait que perpétuer et renforcer l'état de choses existant.

---

(1) Est-il utile de rappeler que nous ne reprochons pas à l'école de préparer des ouvriers. Nous nous opposons à toute orientation prématurée qui détermine l'avenir scolaire et professionnel des enfants. Le secteur professionnel tel qu'il est conçu actuellement ne donne pas au futur travailleur les atouts nécessaires pour qu'il puisse facilement se recycler une fois sur le marché du travail.

Une idéologie de récupération trompeuse pour la classe ouvrière

L'idéologie dominante, si elle ne veut pas que la domination devienne trop évidente, est obligée jusqu'à un certain point d'intégrer des éléments de l'idéologie des dominés qu'elle récupère sous diverses formes. Comme de plus en plus de jeunes, travailleurs et étudiants, contestent les valeurs bourgeoises et leurs effets (argent, effort, consommation, déshumanisation, etc), l'idéologie dominante se "doit" de récupérer cette contestation qui s'exprime de diverses façons (absentéisme, drop-out, vandalisme, etc.). A Jean-Nicolet, même si on prône l'individualisme, valeur fondamentalement bourgeoise, cet effort de récupération prend les formes attrayantes de la permissivité, de la communication, de la "décontration", de la spontanéité, de l'informel, etc.

Cependant, ces formes de récupération, si attrayantes soient-elles à première vue, qui conduisent au culte de l'individu, sont trompeuses. Toute la réalité sociale actuelle et future des étudiants s'en trouve masquée. Par exemple si l'étudiant est "pogné", non-motivé, cela dépend de lui-même ou encore, le plus souvent, de la famille. Comme si celle-ci était coupée de la société.

Ainsi encouragé par l'école, l'étudiant se voit plongé dans ce qu'on appelle à tort un "conflit de générations": si les parents ne comprennent pas c'est parce qu'ils sont vieux jeu. Pourtant, ce n'est pas si simple que cela et ce n'est surtout pas une question d'âge. Si les parents sont castrés (pour employer la terminologie de l'école), il faudrait peut-être analyser, pour vraiment les comprendre, l'influence idéologique qu'ont eue et qu'ont sur eux l'Eglise, les mass-média, leur famille d'origine et leurs conditions de vie pénibles, bref, l'ensemble des conditions sociales liées au système capitaliste.

Par ailleurs, en ne conscientisent pas les étudiants à leur réalité future, aux causes de l'exploitation et aux façons collectives de s'en sortir, Jean-Nicolet mystifie et déroute la masse des étudiants qui n'ont d'ailleurs même pas conscience des objectifs que l'école poursuit avec eux. C'est dire, dans les faits, le peu de cas que l'on fait d'eux. Le respect des individus et la voie de la libération ne passent-ils pas par la critique et la décision collectives, par les premiers intéressés, soit en l'occurence les étudiants, des objectifs que l'on veut atteindre.

Pour reprendre une critique formulée par un enseignant que nous avons rencontré, l'approche de Jean-Nicolet est "libertaire" et non égalitaire en ce sens que tout est axé sur la promotion individuelle où l'individu a tous les droits plutôt que sur la promotion collective où "l'égalité dans le groupe détermine la vie de l'individu, lui garantit et lui indique la liberté possible". (1) Dans le premier cas, cela favorise la classe dominante, dans le deuxième cas, la classe ouvrière et les autres travailleurs.

Le mythe de la communication

Cette récupération idéologique conduit l'école à développer le mythe qu'il suffit pour être heureux d'aimer, de communiquer. On accorde une très grande importance à la psychologie, à la psychanalyse, à la communication, à l'expression de soi en général. Cela se fait au détriment d'une analyse de la réalité sociale qui opprime, et de l'action pour la transformer.

Pour comprendre les effets d'une telle approche, faisons une comparaison. Dans la pratique de l'école, le patron est symbolisé par Max, les contremaîtres par les enseignants et les ouvriers par les étudiants. Dans l'usine, les ouvriers s'organisent et luttent ensemble pour améliorer leurs conditions de travail, leurs salaires, etc .. Quand il y a des problèmes, ils réagissent de diverses façons

(1) Bernard Guilhot, même critique.

(ralentissement de la production, grève, etc...). A Jean-Nicolet, quand il y a des problèmes ou un projet à réaliser, il suffit d'en parler, d'en manifester le désir, pour qu'il y ait une solution ou une permission immédiate. Cela est intéressant mais aussi mystificateur. L'étudiant en vient à penser, comme nous l'avons remarqué chez plusieurs, qu'il en sera ainsi sur le marché du travail. En effet, bien des étudiants nous ont affirmé qu'il suffirait de parler au boss, s'il surgissait des problèmes, pour que celui-ci réponde positivement à leurs revendications.

Par ailleurs, comme ils peuvent quitter leurs cours ou changer de professeurs, s'ils ne sont pas contents, ils pensent pouvoir agir de la même manière sur le marché du travail. Ils changeront de boss ou de job aussi souvent que nécessaire pour trouver le boss et/ou le job qui leur conviendront, disent-ils...

Toutes ces mystifications sont véhiculées par les enseignants, soit dans leurs propos, soit dans leur pratique. Effectivement, les enseignants n'ont plus de boss répressif et profitent actuellement d'une assez grande liberté de manoeuvre. Se laissent-ils prendre au jeu? Se replient-ils sur eux-mêmes? Nous sommes portés à le croire à la suite des propos d'un enseignant qui affirmait regretter que les professeurs n'aient même pas voulu appuyer les gars de Firestone parce que, "eux étaient bien et que les autres n'avaient qu'à se débrouiller".

Les enseignants, oubliant que la réalité de l'usine est différente, favorisent donc par leurs attitudes et leur pratique le développement chez les étudiants d'une idéologie de bonne entente avec les boss qui les exploiteront. Cette idéologie trouve un terrain d'autant plus fertile qu'on tient les étudiants dans l'ignorance de la réalité du travail, des rapports d'exploitation (ex.: les étudiants ne connaissent pas Mont-Wright, les cadences, la lutte des gars de Firestone) qu'ils auront à vivre. Cette ignorance des situations concrètes, des conflits et des luttes qu'ils auront à vivre les amène à tout entrevoir du point de vue patronal, à travers la lunette de l'idéologie dominante qui masque la réalité et qui les trompe.

Est-il si surprenant alors qu'il soit impossible dans l'Ecole Jean-Nicolet de mener des actions de masse, des luttes collectives, de mobiliser les étudiants; qu'il n'y ait aucune organisation étudiante visant des objectifs généreux, même si certains le regrettent. Non: à Jean-Nicolet c'est chacun pour soi. Ainsi en est-il à l'école, ainsi en sera-t-il dans le milieu du travail. Le Conseil du Patronat peut bien dormir en paix. Jean-Nicolet ne prépare pas des contestataires même si des étudiants semblent développer une certaine conscience des problèmes sociaux.

L'expérience de Jean-Nicolet ne serait-elle pas dans les faits une tentative de l'école pour s'adapter au développement des nouvelles formes de relations de travail qui sont introduites dans les entreprises (ex. participation, "relations humaines", psychologie industrielle, etc.).

Une pédagogie du mensonge?

Toute pédagogie est dépendante de l'idéologie qui la sous-tend. La pédagogie à Jean-Nicolet se veut en réaction contre une éducation basée sur "l'inhibition", elle repose sur la liberté de l'individu, sa "décestration", sur la découverte du "principe du plaisir" et sur la "communication humaine en dehors de toute norme". (1) C'est pourquoi il ne doit pas y avoir de structure répressive, ni de planification apparente.

Puisque pour se décestrer, il faut qu'on aime, qu'on suive ses pulsions, n'enca-

(1) Marc Gauthier, Le Jalon, numéro 3

drons pas. Mais laissé à lui-même dans un système économique oppressif, l'étudiant peut-il faire autrement que d'intérioriser et de faire siennes les valeurs dominantes véhiculées dans les manuels, les mass-média, l'Eglise et la famille, c'est-à-dire l'idéologie bourgeoise? Croire que c'est en lui-même que l'étudiant trouvera ses motivations, (2) c'est croire et faire croire que la motivation et les valeurs sortent spontanément du nombril de l'individu. C'est faire abstraction complète des stimuli et du conditionnement qui proviennent du monde environnant, extérieur à l'individu. C'est oublier que l'être humain, qui n'est pas une abstraction, est un être social, c'est-à-dire un être en interdépendance avec le milieu social dans lequel il vit.

Cet oubli amène les enseignants à ne voir dans les problèmes vécus par les étudiants que des problèmes d'ordre psychologique. On sous-estime, quant on ne les nie pas, les causes premières qui se retrouvent dans l'organisation économique, sociale et politique de la société. Ceci a pour effet non seulement de leurrer les étudiants, mais aussi de renforcer les valeurs dominantes de la société. A l'Ecole Jean-Nicolet même, le phénomène corridor, c'est-à-dire l'absence aux cours ou aux activités, en est un exemple frappant. Plusieurs étudiants rencontrés nous ont dit qu'il n'y avait au début que peu d'étudiants dans le corridor, mais à force de voir du monde assis à ne rien faire, beaucoup d'étudiants ont acquis l'habitude de s'écraser dans le corridor. Ce fait n'est pas d'ordre psychologique mais social: l'organisation scolaire a des effets d'entraînement sur les individus.

Si nous poussons plus loin l'analyse, en nous référant à la pensée du principal et de ses disciples concernant la liberté de fréquenter les cours pour acquérir le sens des responsabilités, nous ne pouvons que constater que l'école renforce de façon subtile les valeurs dominantes de la société. En effet, en fréquentant le corridor ou en délaissant certains cours, maints étudiants ont perdu un an ou deux ans. Pour Max et ses disciples, ce n'est pas grave puisque l'étudiant fait ainsi l'apprentissage de la liberté. La liberté de quoi? Nul ne le sait puisque face aux contraintes (examens, notes, diplômes qui équivalent au droit au travail), l'étudiant se réaligne mais de façon consentante. **La "répression" ne devient plus nécessaire, l'individu intègre les règles du jeu, décidées par d'autres que lui, sans les remettre en question.** Quelle façon habile d'exercer la répression sans avoir l'air de le faire! Les notes ne sont cependant pas les seules contraintes actuelles. Les mécanismes de sélection ont déjà contraint les étudiants à suivre des voies qui ne sont pas nécessairement celles qu'ils choisiraient autrement.

"Qu'est-ce que la pédagogie? C'est la manière de refiler une chose afin que cette chose soit digérée de toute façon. Les moyens sont donc échelonnés entre la force et le consentement." (1) "La pédagogie permissive de l'école devient un mensonge pour l'élève, du sucre sur une pilule, que de toute manière il devra avaler. En ce sens, l'école traditionnelle est logique avec elle-même, elle ne ment pas à l'élève." (2)

Mythe de l'informel

Ce mensonge est d'autant plus facile à faire accepter qu'il est soutenu par une organisation scolaire informelle qui enjôle les étudiants et même les enseignants. Quand on se croit libre, on tient à sa liberté. Pire encore, l'informel est érigé en culte en ce sens qu'on refuse toute forme de structures sous prétexte qu'elles figeraient l'expérience, qu'elles ne sont que prétexte pour se sécuriser, etc.. Cela conduit inévitablement au refus de tout encadrement, considéré comme un mal en soi qui empêche de suivre ses pulsions, mais aussi qui conduit à l'i-

(1) Max Stirner, Le Joint, numéro 3
(1) Bernard Guilbert, Même critique
(2) Idem

déalisation de la spontanéité, à l'égocentrisme, quand ce n'est pas à l'égoïsme, à l'indifférence, au refus de l'engagement, à la passivité.

A Jean-Nicolet, quand des étudiants veulent réaliser un projet collectif, rien ne les en empêche. Pourtant, à ce que l'on nous a dit, très peu d'initiatives se concrétisent. La masse n'embarque pas. Rappelons que le seul projet socialement utile qui fonctionne est la garderie d'enfants. Les étudiantes, guère intéressées au départ, sont maintenant emballées et considèrent que ce projet donne un sens à leurs cours.

Bien des étudiants et des enseignants ressentent d'ailleurs un certain malaise face à ce manque d'engagement, d'initiatives. On ne se doute pas que cela provient du fait que tout est axé sur l'individu, coupé de la réalité sociale.

Un étudiant toutefois estime que ce qui manque le plus à l'école pour combattre la passivité des étudiants, c'est la dimension sociale.

L'idéologie dominante à Jean-Nicolet est l'idéologie bourgeoise

La transmission de l'idéologie est, selon les dires d'enseignants, davantage réservée au cours de catéchèse qui "doit favoriser l'éveil social" chez les étudiants. Il n'en reste pas moins, même si les enseignants n'en sont pas conscients, que toute organisation scolaire véhicule l'idéologie dominante: autant le cadre organisationnel que le régime pédagogique et les contenus de cours (manuels ou propos des enseignants).

Ainsi, nous avons pu constater, lors d'un cours de catéchèse dont le thème était la pauvreté, que l'éveil social était en fait l'inculcation de l'idéologie dominante. Au lieu d'expliquer les causes réelles de la pauvreté, on décrivait les traits caractéristiques des gens vivant dans la pauvreté (ex: générosité, esprit d'entraide, etc...). Le but recherché était de valoriser ces traits de caractère: "Si le Christ a affirmé "heureux les pauvres", c'est à cause de ces caractéristiques", a conclu en substance le catéchète.

Interrogé sur les explications qu'il pouvait donner sur les causes de la pauvreté, l'enseignant nous a répondu: "A cause de l'exploitation". Mais tout s'est gâté quand il s'est mis à expliquer son assertion en affirmant que cela dépendait de la mauvaise répartition des impôts et des richesses. Ce faisant, il omettait complètement d'expliquer la cause véritable et fondamentale de la pauvreté qui est l'appropriation privée des moyens de production par une minorité qui ne cherche, quant à elle, que la croissance des profits, d'où les bas salaires, les conditions de travail déplorables, les mises à pied, le chômage et l'assistance sociale. Ce cours de catéchèse, quant à nous, n'est guère plus qu'un "éveil" à l'idéologie dominante, dans sa forme réformiste, non une remise en question de celle-ci.

Il en est de même au professionnel où des enseignants affirment que l'exploitation c'est normal, la justifient en se plaçant du point de vue du patron et jamais de l'ouvrier. Par ailleurs, le manque d'information sur la réalité sociale et économique du marché du travail (salaires, cadences, conditions de travail, etc...) garde les étudiants dans l'ignorance, ne les rend pas critiques face à leurs futures conditions comme travailleurs. D'autre part, puisque tous les problèmes sont présentés comme des problèmes individuels, les étudiants ne font pas l'apprentissage de l'organisation collective, de la solidarité, si bien qu'une fois sur le marché du travail, leur révolte contre la répression et l'exploitation s'exprimera par des gestes individuels (quitter l'emploi, ne pas compléter les quarts, refuser des tâches), qui ne règlent pas les problèmes, puisque cela entraîne leur

mise à pied... C'est ce qui caractérise, selon le président de la Chambre de commerce de Nicolet, le comportement des ex-étudiants de Jean-Nicolet.

Quand nous avons discuté de cette situation avec des enseignants et des étudiants, ils nous ont répondu que ça se réglerait le jour où, accaparés par des responsabilités familiales, les jeunes travailleurs seront obligés de se soumettre, ne voyant pas d'autres solutions. Compte tenu des conditions du marché du travail capitaliste, cette prévision est évidemment réaliste. Cependant, elle illustre la contradiction entre les pratiques "libertaires" de Jean-Nicolet et la réalité contraignante qui attend le travailleur.

Jean-Nicolet accentue les contradictions de l'école capitaliste

A Jean-Nicolet comme dans toute école capitaliste, l'idéologie de la classe ouvrière est réprimée. Elle est réprimée parce qu'on la tait et qu'on lui oppose l'idéologie bourgeoise comme voie de libération. Toute l'histoire du mouvement ouvrier est tue. On ne parle pas du sens de l'organisation et de la solidarité essentielles à la libération de la classe ouvrière. On ne parle ni des luttes, ni des formes d'organisation, ni des victoires de la classe ouvrière qui ont tant fait pour améliorer les conditions de vie des masses.

Prétendre qu'il est possible de s'en sortir individuellement, c'est véhiculer une idéologie trompeuse pour la masse des étudiants dont les futures conditions de travail ne seront pas celles des enseignants de Jean-Nicolet qui ne se sentent pas pour le moment brimés par une autorité répressive.

Ainsi en véhiculant certaines valeurs nouvelles mais en conservant l'idéologie dominante et en ne se préoccupant pas des moyens concrets et politiques pour transformer la société, l'Ecole Jean-Nicolet accentue les contradictions de l'école et de la société capitalistes (démocratisation-sélection, travail manuel — travail intellectuel, métiers féminins — métiers masculins, liberté-intériorisation des contraintes).

Mais la principale contradiction qui ressort de la Polyvalente Jean-Nicolet, puisqu'en cela elle diffère des autres polyvalentes, est celle de la liberté — intériorisation des contraintes. La valeur de la liberté est une valeur fondamentale sur laquelle repose le capitalisme (libre entreprise, profit, etc). Le capitalisme, cependant, pour se maintenir doit dominer, doit exploiter, doit donc contraindre. Par l'idéologie, on masque et on justifie ces contraintes.

L'école en général, en s'efforçant d'inculquer l'idéologie dominante, provoque chez les étudiants des gestes de révolte spontanés, du vandalisme, un désintérêt et un ennui face aux cours, face à l'école. Cependant, ces résistances sont camouflées et réprimées par l'obligation d'aller aux cours et par une série de mesures administratives (billets de circulation) et punitives (ex: travaux supplémentaires, mises à la porte). L'enseignant, qui doit subir des étudiants qui lui dorment au nez, qui chahutent, qui lui remettent des travaux bâclés , est pris pour vivre cette contradiction, devenant même complice de la répression en participant aux mesures punitives. L'organisation scolaire veille à ce que personne d'autre que les enseignants et les étudiants ne constate, à des degrés divers, que l'école est inadaptée au milieu ouvrier et ne favorise pas ses intérêts. Elle exige des corridors vides, des étudiants bien casés dans les salles de cours et qui ne peuvent circuler sans autorisation écrite qu'entre deux affreux sons de cloche.

Par opposition, à Jean-Nicolet, cette contradiction éclate au grand jour par la permissivité des règlements qui n'obligent pas la présence aux cours, qui laissent faire la libre circulation, qui tolèrent la présence d'un grand nombre d'é-

tudients dans le corridor central, de façon régulière. On peut donc dire que Jean-Nicolet est moins hypocrite sur ce point que l'école traditionnelle. Mais pas plus que cette dernière, la Polyvalente Jean-Nicolet ne résout cette contradiction, puisque les contenus pédagogiques sont les mêmes que ceux du M.E.Q. Le corridor, expression de cette contradiction, est devenu la hantise des enseignants.

Devant cette situation les professeurs remettent en question leur pédagogie, mais non pas le contenu des cours ni l'approche individualiste de l'école. Qui sait vendre sa marchandise (peu importe ce qu'elle vaut) s'attire une bonne clientèle, ont lancé quelques enseignants. D'autre part, ils libèrent, en augmentant leur propre tâche de travail, des enseignants dont le rôle est de stimuler la communication et la participation à des activités chez la clientèle du corridor, puisqu'ils considèrent que ces étudiants vivent des problèmes d'ordre individuel, psychologique.

Cette contradiction pousse cependant un certain nombre d'enseignants à s'interroger sérieusement sur l'expérience qu'ils vivent.

conclusion

Les enseignants qui sont sollicités de toute part par divers projets et méthodes nouvelles doivent être très vigilants et s'interroger sur les objectifs réels visés par de telles expériences, sur les conditions dans lesquelles celles-ci doivent se faire et sur leurs effets véritables sur l'ensemble des étudiants (et surtout sur les étudiants d'origine ouvrière), non seulement dans l'immédiat mais aussi à long terme (lorsque les étudiants auront quitté l'école).

Il faut éviter de se laisser embarquer dans des projets qui ne conduisent nulle part, qui n'améliorent pas fondamentalement les choses, qui ne font que perpétuer la même réalité sous des allures nouvelles et très souvent mystificatrices.

Refuser ou ne pas refuser les réformes

Beaucoup d'enseignants se sentent pris dans ce dilemme, ressentant dans leur vécu quotidien les limites et les contradictions de la "réforme" scolaire dans laquelle ils ont cru, et au nom de laquelle ils ont mené des luttes très dures, acceptant souvent de le faire en augmentant leur propre tâche de travail (ex: libération de confrères). Ils croyaient vraiment que cette réforme scolaire contribuerait à une plus grande égalité des chances, au plan tout autant scolaire que social. L'expérience les a désillusionnés: leurs efforts semblent vains, ils se trouvent paralysés par une situation que leur seule bonne volonté ne suffit pas à maîtriser: chômage des travailleurs qu'ils ont formés, mobilité sociale fort limitée, "déshumanisation" des écoles, fausse participation, détérioration de notre langue, etc...

Beaucoup d'enseignants constatent que ces limites et ces contradictions sont très liées à la société capitaliste québécoise, à son développement, à ses propres crises et à ses propres exigences. De plus en plus d'enseignants constatent qu'il ne peut y avoir d'amélioration et de démocratisation réelles de l'école sans des transformations profondes portant sur les structures, les contenus et les méthodes de l'enseignement; mais aussi et surtout, qu'une réelle transformation démocratique de l'école n'est possible que si elle accompagne une réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise.

Il ne s'agit pas de renier toute réforme. Il s'agit de bien les choisir et de bien les orienter. Il faut prendre conscience de ce que les luttes quotidiennes (qui s'expriment dans des projets à court terme) et les solutions à long terme sont étroitement liées. Il est ainsi nécessaire de toujours soumettre, et de façon continue, nos champs de luttes immédiates à nos objectifs à long terme pour que ceux-ci éclairent et encadrent celles-là.

Pour nous, enseignants, il faut subordonner toute préoccupation pédagogique de transmission des connaissances à la nécessité de lutter contre l'influence idéologique bourgeoise qui détermine les représentations que les hommes ont de leurs rapports entre eux et avec la nature dans la société et dans l'organisation matérielle du monde. Il faut s'attaquer à cette transposition dans

la conscience des étudiants, en termes de vision du monde, des exigences de la structure économique capitaliste (exploitation de l'homme par l'homme, propriété privée des moyens de production, division sociale du travail, etc...).

Il faut éviter de déprécier, comme semble le faire Jean-Nicolet, l'importance de la connaissance scientifique, et de limiter la pédagogie à la relation, à réduire l'enseignant à un simple animateur de la communication.

Au contraire, tout enseignement, dans quelque domaine que ce soit, doit à la fois consister à transmettre un savoir et à situer ce savoir dans une perspective de prise de conscience de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit ce savoir.

S'engager dans des réformes, qui ne favorisent et ne développent pas cette prise de conscience, c'est s'engager dans des voies qui ne font en fin de compte que perpétuer, quand ce n'est pas renforcer, l'état de choses existant, comme nous l'avons précédemment affirmé au sujet de Jean-Nicolet.

Jean-Nicolet: un cul-de-sac?

Le culte de l'individu et de la liberté n'a jamais conduit à la libération des masses. Il est vrai que jamais cela n'a été le but du projet à Jean-Nicolet: l'unique but était "d'humaniser" l'école. Ce n'était surtout pas de transformer la société.

Mais en acceptant le défi de l'école permissive, geste progressiste, les enseignants ont accepté aussi d'avoir une plus grande ouverture d'esprit. En l'absence de répression, l'esprit critique a le champ libre. De nouvelles valeurs peuvent également se développer qui remettraient en question la philosophie même de l'Ecole Jean-Nicolet, et qui pourraient lui donner une orientation plus nettement positive dans le sens des intérêts de la classe ouvrière.

Toutefois si l'expérience de Jean-Nicolet se fige ou s'accentue dans la même voie, elle ne pourra être pour la classe ouvrière qu'une fumisterie.

Prôner la "décastration" comme unique moyen de s'en sortir, c'est en effet continuer à masquer aux étudiants les causes véritables de l'exploitation et de la domination qui sont avant tout économiques et politiques. Les problèmes d'ordre psychologique que cela peut entraîner ne sont que des effets et non pas des causes. Et travailler uniquement sur les effets, comme on cherche à le faire à Jean-Nicolet, et affirmer que c'est la solution, c'est objectivement servir les intérêts de la classe dominante.

Aussi longtemps qu'on confondra liberté individuelle et libération collective, Jean-Nicolet sera dans un cul-de-sac. La libération des travailleurs ne peut être que collective. Et celle-ci ne peut être qu'à la fois politique, économique, sociale et culturelle.

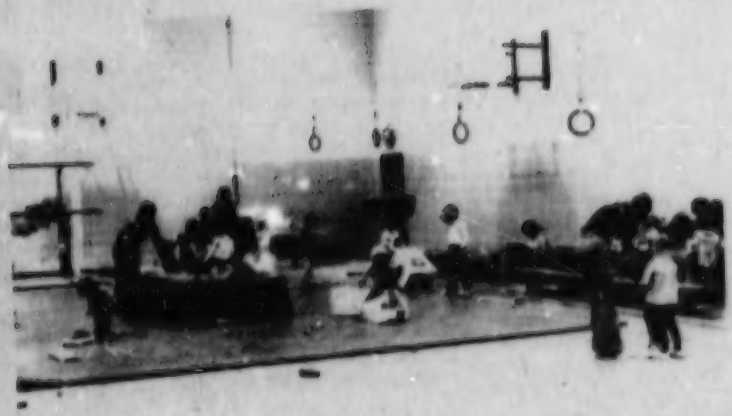
Ouvrir une brèche dans le rôle idéologique de l'école

L'école, à elle seule, ne peut changer radicalement la société. En système capitaliste son rôle est de contribuer à reproduire les classes sociales en favorisant la division entre travail manuel et travail intellectuel, et de transmettre l'idéologie dominante qui vise à convaincre tous et chacun que l'ordre social actuel est légitime et normal.

Jean-Nicolet, comme on l'a vu, n'y échappe pas. Elle accentue, au contraire, ce rôle de l'école en rendant plus étanches les deux réseaux, en développant une sous-culture avec les étudiants du professionnel, qui n'a pour effet que de favoriser chez eux une plus grande dépendance, même si ce n'est pas là l'intention des enseignants.

Cependant si l'absence de structure répressive à Jean-Nicolet était exploitée pour développer chez les étudiants une prise de conscience de la réalité économique, sociale et politique dans le sens des intérêts de la classe ouvrière, ce serait ouvrir une brèche dans le rôle idéologique de l'école.

De même, toute école, si on en reconnaît les limites objectives, peut constituer un terrain de lutte idéologique à ne pas négliger.



Chacun pour soi

"On a confondu liberté et laisser-aller". (1)

En effet, on constate chez les étudiants une attitude de "chacun pour soi" qui s'exprime entre autres par un certain manque de civisme: les concierges, quand ils passent la vadrouille, ne se donnent même plus la peine de déposer les détritus dans les poubelles, mais plutôt tassent le tout dans un coin du corridor puisque les poubelles risquent d'être renversées...

Lors d'une réunion des chefs de section, il y eut cet échange qui illustre bien cette attitude:

– "on doit suivre l'élève à son rythme"
– "leur rythme d'accord mais pas leurs caprices"
– "l'élève est plus esclave de ses caprices qu'avant" (un animateur)
– "si chacun se fiche du voisin, rien ne progresse" (un animateur) (2)

Lors d'une autre réunion, plus spécifiquement: "(...) Je crois que dans l'école, la majorité des gens se préoccupe nullement du matériel des autres." (1)

Face au manque d'intérêt des étudiants, un enseignant avait déjà cependant constaté: "Les gens ont voulu trop agir indépendamment des autres, c'est la grosse erreur. En se regroupant, en travaillant ensemble, on solutionnera le problème." (2)

Un autre enseignant faisait remarquer: "aspect psychologique d'accord, mais le reste qu'en fait-on?" (3) Ce à quoi a rétorqué le principal: "Assez souvent les gros problèmes se règlent plus facilement parce que ce sont des problèmes de masse" (4)

Le pouvoir n'est plus mainmise

D'ailleurs, le principal, initiateur du projet, est omniprésent par personne interposée... Autant les étudiants que les enseignants expriment à son égard un

---

(1) Un enseignant lors d'une réunion des chefs de section, 23 janvier 1973
(2) Rapport de la réunion des chefs de section, 29 janvier 1974
(3) Rapport de la réunion des chefs de section, 6 mars 1974
(4) Rapport de la réunion du Conseil des Maîtres, 6 décembre 1973
(5) Rapport de la réunion des chefs de section, 5 décembre 1973
(6) Idem

très grand respect. Il est devenu le symbole et le mythe de l'expérience. Quand les enseignants que nous avons interrogés ne savaient plus que répondre à certaines de nos questions, nouvelles pour eux, ils nous suggéraient d'en parler à Max (le principal), qui, lui, saurait nous expliquer ou répondre à telle ou telle objection. Le pouvoir n'est plus matraque, il est compétence. Ceux qui ne partagent pas les idées de Max entièrement, et/ou qui s'interrogent, n'osent trop s'affirmer, ne se sentant pas assez compétents. L'un d'eux nous a même déclaré: "A Jean-Nicolet, on atténue les problèmes, sans les régler. Ce qu'il faudrait, c'est un sociologue... aussi fort que Max".

Un enseignant pour sa part affirmait lors de la même réunion: "on essaie de préparer une société idéale en sachant que la réalité de la société est toute autre". (1)

De l'opposition

Est-ce pour cela que lors d'échanges avec des "élites" locales, nous avons pu constater leur aversion pour l'Ecole Jean-Nicolet, leur antipathie pour le principal. Elles trouvent que l'école forme mal les jeunes, ne leur donnant pas le sens de la discipline, de la docilité et des autres qualités très utiles pour le rendement des ouvriers.

C'est pourquoi affirmaient-elles, tous ceux qui en ont les moyens envoient leurs enfants au secteur privé.

Un hôtelier nous a raconté qu'il ne peut jamais garder longtemps à son emploi les étudiants qui sortent de cette école, soit que ceux-ci partent d'eux-mêmes ("paresseux"), soit qu'il les congédie ("paresse" toujours et "manque de soumission"). Il nous a de plus affirmé que les propriétaires de manufactures de la région réagissaient de la même façon que lui.

(1) Rapport de la réunion des chefs de section, 6 décembre 1973

notre métier d'enseignant

Notre analyse de l'appareil scolaire a démontré comment l'école contribue à reproduire les rapports sociaux de production en assurant la répartition des individus dans les diverses classes sociales, en inculquant l'idéologie bourgeoise et en réprimant ou en récupérant l'idéologie de la classe ouvrière.

Mais l'appareil scolaire ne fonctionne pas tout seul. Il implique la mise en œuvre d'une force de travail spécialisée, celle des enseignants et des autres travailleurs de l'éducation.

Les enseignants ont un rôle contradictoire. Ils sont à la fois les exécutants de politiques pédagogiques établies par l'appareil d'Etat, et appelés à jouer un rôle actif, décisif pour l'avenir de leurs élèves. Ceci en particulier à cause de la sélection qu'ils sont tenus d'effectuer selon les normes établies, et des valeurs et comportements favorables au maintien du système qu'ils inculquent aux étudiants, et ce, dès l'élémentaire où sont mis en place tous les éléments nécessaires à la constitution des deux réseaux étanches de scolarisation qui aboutissent à des situations de classes différentes.

Les enseignants ne pourraient rendre à la bourgeoisie les services qu'elle attend de l'école, s'ils n'étaient assujettis à un certain nombre de représentations qui sont des variantes adaptées de l'idéologie bourgeoise de l'école, autrement dit: s'ils ne partageaient pas l'essentiel de l'idéologie bourgeoise. Les raisons pour lesquelles les enseignants sont particulièrement disposés à faire leurs ces représentations idéologiques (ce qui explique certaines résistances à des analyses comme celle de "L'école au service de la classe dominante") tiennent à leur situation de classe, à leur formation et aux diverses pressions qui s'exercent sur leur pratique professionnelle.

La situation de classe des enseignants renforce l'illusion de la promotion individuelle

Une enquête réalisée conjointement par la Faculté d'éducation de l'Université Laval et la Fédération des enseignants de Québec (1) en 1972 a démontré que pour la majorité des enseignants de la région de Québec, la situation d'enseignant constitue une promotion par rapport au métier qui était exercé par leur père. Promotion qui se concrétise par un salaire plus élevé et des conditions de vie plus favorables. Il y a de quoi donner l'illusion de la possibilité pour tous de la promotion individuelle, de l'accession, par l'effort individuel et la réussite scolaire, à une honnête aisance.

(1) "Les enseignants sont encore en très grande majorité originaires de la classe ouvrière (41.9%) et de la classe des cultivateurs (28.9%)." Recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de Québec, p. 28.

Les enseignants entretiennent souvent une illusion de promotion sociale qui ne peut résister à l'analyse de leur situation réelle. En effet, lorsque des enseignants parlent de cette "possibilité pour tous d'accéder à des conditions de travail et de vie favorables" en citant leur cas comme exemple, ils oublient certains éléments très importants. D'abord, il faut dire que le développement subit des écoles lors de la révolution tranquille, à cause des exigences de scolarisation plus grandes pour répondre aux besoins du développement de la technologie, a entraîné une demande accrue de personnel enseignant. Il est à remarquer qu'à présent que les besoins sont à peu près comblés, les enseignants se voient déclassifiés, congédiés pour surplus de personnel et leurs conditions de travail se détériorent d'une année à l'autre. Leur promotion n'aura donc été que temporaire et artificielle.

La formation professionnelle des enseignants: des écoliers restés à l'école

Les enseignants constituent une catégorie très particulière de travailleurs qui sont recrutés et formés sur le lieu même de leur travail. Ils sont d'anciens élèves (et généralement de bons élèves) qui sont restés à l'école et ont appris par la pédagogie l'art de l'inculcation idéologique. Ils ont donc été imprégnés, plus que quiconque, de la vision bourgeoise de l'école.

C'est ainsi que l'idée selon laquelle l'école est démocratique, qu'elle donne des chances égales à tous de réussir, est fortement ancrée dans l'esprit de certains enseignants, même si un nombre de plus en plus grand parmi eux prennent conscience du fait que les tests et les diverses formes d'évaluation ne sont pas objectifs et que l'orientation scolaire n'est pas fonction que des aptitudes "innées" des étudiants.

La croyance qu'il puisse exister, actuellement ou plus tard, un enseignement neutre, au-dessus des classes, est aussi fort répandue, en particulier chez les "mordus de la pédagogie". Ces derniers ont tendance à croire que les problèmes de l'enseignement sont, en dehors de toute question politique, affaire de méthodes ou de procédés purement techniques. Ils croient que les problèmes scolaires peuvent se régler par l'instauration des méthodes actives, par l'utilisation de l'audio-visuel, par le recyclage des enseignants, etc... Ils dépensent temps et énergies à se perfectionner et à appliquer de multiples réformes.

Les pressions qui s'exercent sur leur pratique professionnelle

A cause de la définition bourgeoise de l'enfance qui fait des enfants des êtres non-productifs, inachevés, irresponsables, apolitiques, les enseignants qui devant ces "intelligences à façonner", ces "êtres sans défense" osent parler de ce qui est vécu réellement par un grand nombre d'enfants et leurs familles: conflits, pauvreté, chômage, grèves, exploitation, etc... font scandale. Les enseignants doivent enseigner (!) et cela ne fait pas partie de l'enseignement, paraît-il! "Ce serait faire entrer la lutte des classes dans les écoles" diront nos patrons le plus sérieusement du monde. Comme si c'était la CEQ ou les enseignants qui avaient inventé la propriété privée des moyens de production et l'exploitation qui sont à l'origine même des luttes de classes.

Pour une pédagogie de conscientisation

Malgré toutes ces conditions objectives qui prédisposent les enseignants à adhérer à la vision bourgeoise de l'école et de la société, il ne faut pas croire que les enseignants sont tous inconscients du rôle véritable qu'ils jouent dans la société, et qu'il n'y a rien à faire dans l'école qui puisse rendre l'école moins discriminatoire pour les fils de travailleurs, et qui puisse aider au développement des conditions nécessaires à l'avènement d'une nouvelle organisation de la société qui ne reposerait plus sur l'exploitation.

L'insatisfaction et parfois la révolte existent chez beaucoup d'enseignants à l'égard des fonctions qu'on leur fait remplir. Les diverses méthodes d'évalua-

tion, de normalisation et de classement, de même que certains règlements qu'ils doivent faire respecter par les étudiants font l'objet de nombreuses contestations. De plus, l'appareil scolaire, comme nous l'avons vu précédemment, jouit d'une certaine autonomie face à l'appareil d'Etat, ce qui en fait un lieu de lutte de classes. En effet, l'école est le lieu de multiples contradictions qui sont les effets de la contradiction fondamentale entre la bourgeoisie et la classe ouvrière.

C'est pourquoi il est possible de faire des brèches, de créer des noyaux de résistance à l'idéologie bourgeoise, de développer une **pédagogie de conscientisation.**

Qu'est-ce au juste qu'une pédagogie de conscientisation?

La conscientisation signifie la possibilité de comprendre les structures sociales en tant que moyens de domination et de violence. Mais elle n'acquiert sa signification totale que lorsqu'elle coïncide avec la lutte concrète des hommes, des étudiants, pour s'en libérer. Elle est une réflexion sur le monde et un engagement dans l'action pour le transformer.

Les réformes scolaires qui ne permettent pas de faire la lumière sur les causes véritables des problèmes vécus quotidiennement dans les écoles et qui ne s'attaquent qu'aux effets de l'exploitation et de la domination sont trompeuses pour les étudiants.

Pour pratiquer une **pédagogie de conscientisation** il faut que les enseignants et les étudiants comprennent et combattent les causes de la domination et les mécanismes de l'exploitation. Cet apprentissage et ce combat, pour être authentiques, ne peuvent se limiter au milieu scolaire: ils doivent englober le milieu socio-économico-politique dans lequel tous vivent puisque les hommes n'existent pas en dehors de cette réalité.

LA PEDAGOGIE DE CONSCIENTISATION, C'EST VISER A CE QUE LA MAJORITE DES ETUDIANTS, FILS DE TRAVAILLEURS, PRENNENT CONSCIENCE DES INTERETS DE CLASSE DES TRAVAILLEURS.

C'est dans la pratique, dans l'action, que les militants pourront le mieux définir les objectifs les plus efficaces à poursuivre dans la pédagogie de conscientisation, compte tenu des particularités de chacun des milieux, niveaux et domaines d'enseignement. Toutefois nous soumettons aux enseignants solidaires de la classe ouvrière les quelques éléments suivants:

- combattre les manifestations de l'idéologie bourgeoise sous toutes ses formes dans l'école,
- faire ressortir et promouvoir dans les cours et ailleurs les intérêts de la classe ouvrière,
- lutter contre le mythe de la promotion individuelle et favoriser la promotion collective,
- soutenir et développer la solidarité chez les étudiants,
- combattre toute forme de répression qui s'exerce autant sur les étudiants que sur les enseignants à tous les niveaux d'enseignement,
- faire avec les étudiants, les enseignants et les parents-travailleurs des analyses

des problèmes sociaux et économiques qui remontent aux causes véritables en prenant toujours parti pour la classe ouvrière,

- faire connaître aux étudiants les luttes ouvrières et leur proposer des moyens de les appuyer concrètement,

- faire connaître aux étudiants l'histoire des luttes du mouvement ouvrier,

- aider les étudiants à acquérir un esprit critique et le souci de l'engagement, par exemple en leur donnant des travaux de recherche ou d'enquête orientés vers la connaissance critique du milieu et vers sa transformation dans le sens des intérêts de la majorité populaire. "Les travaux, les textes,... devraient être centrés sur les problèmes que vivent les familles ouvrières, sur l'histoire telle que l'a subie la classe ouvrière, au lieu d'être centrés sur l'histoire et les petits problèmes tels que perçus par la petite-bourgeoisie" (1),

- continuer dans chacun de nos milieux à inventorier et appliquer d'autres mesures qui favoriseront la conscientisation et l'engagement.

Ne pas se limiter à l'école

Puisque l'école ne peut changer fondamentalement que si la société change et lui donne un nouveau rôle, les militants ne peuvent se limiter à se battre à l'intérieur de l'appareil scolaire mais doivent aussi travailler avec la classe ouvrière pour créer les conditions nécessaires pour la formation d'une organisation politique ouvrière révolutionnaire indispensable à la destruction du système capitaliste.

Les contraintes au travail de conscientisation

A cause de la situation de classe des enseignants et du rôle idéologique que l'école leur fait jouer, on pourra difficilement rallier à court terme la masse des enseignants à un tel projet. D'où la nécessité de profiter de toutes les occasions possibles pour en discuter avec les autres enseignants, les étudiants et les parents, et de s'engager avec eux dans des luttes concrètes.

Si les militants adoptent cette pédagogie de conscientisation, il faut qu'ils soient conscients des limites objectives de son application dans les écoles. Cela suppose une bonne connaissance du milieu dans lequel on travaille afin de s'organiser de manière à pouvoir résister aux différentes formes de répression.

ESQUISSE DE PROGRAMME D'ACTION EN VUE DE POURSUIVRE LA LUTTE IDEOLOGIQUE ENTREPRISE DANS LE CADRE DE LA DEMARCHE CEREE.

Plusieurs aspects de l'école capitaliste n'ont pas été analysés par la CEREE, il faudra donc poursuivre l'analyse.

Des analyses déjà faites se dégagent certaines luttes à faire, et auxquelles il faudrait associer tous les travailleurs de l'enseignement, de même que les étudiants et les parents-travailleurs.

Voici donc selon les divers aspects de l'école étudiés dans ce rapport, les recherches qui nous paraissent devoir être entreprises et les luttes qui nous semblent devoir être menées dans le sens des intérêts des travailleurs.

---

(1) J.M. Piotte et autres, "La lutte syndicale chez les enseignants".

Au sujet de la sélection

● **Recherches à poursuivre**

- La sélection aux niveaux du CEGEP et de l'université (conditions d'admission, critères déterminants des refus, etc.),

- approfondissement de l'analyse des mécanismes de sélection (évaluation, organisation scolaire, régimes pédagogiques, classement par âge chronologique, voies, niveaux, barrières entre les niveaux et les secteurs d'enseignement, etc.),

- le rôle sélectif des méthodes nouvelles et des nouvelles formes d'organisation de l'enseignement: écoles à aires ouvertes, horaires modulaires flexibles, etc.,

- la discrimination à l'endroit des filles,

- analyse, en collaboration avec les spécialistes intéressés, du rôle des professionnels non-enseignants,

- analyse des mécanismes par lesquels l'école réussit à culpabiliser et à humilier les parents d'enfants dits inadaptés.

● **Luttes à mener**

- Continuer la lutte contre le système d'évaluation proposé par le MEQ,

- lutter pour l'abolition des activités étudiantes discriminatoires, (selon le sexe, l'argent, etc.)

- obtenir par voie de convention, particulièrement à l'élémentaire, un maximum d'élèves par classe, (autour de 15?),

- exiger l'encadrement des réformes: préparation suffisante des enseignants et conditions matérielles adéquates.

Au sujet de l'idéologie

● **Recherches à poursuivre**

- Continuer l'analyse des manuels scolaires et du matériel didactique,

- analyser l'influence idéologique des diverses formes d'organisation pédagogique et de pratiques scolaires,

- analyse des différents systèmes d'émulation,

- comparer les règlements des écoles à ceux en vigueur dans les usines du milieu,

- analyser les règlements du personnel dans les écoles,

- analyse du rôle des A.D.P. (agents de développement pédagogique),

- analyse du fonctionnement des diverses opérations de commerce qu'on peut observer dans l'école: magasins scolaires, cantine, etc.,

– analyse des programmes de formation des maîtres et de perfectionnement.

● Luttes à mener

– Contre la ségrégation des enfants dits inadaptés,

– contre les règlements répressifs,

– contre les faveurs faites aux étudiants d'origine bourgeoise,

– confectionner et diffuser des guides d'utilisation des manuels scolaires pour réaliser le projet de pédagogie de conscientisation.

Pour réaliser toutes ces actions:

● il est nécessaire de poursuivre la formation politique du plus grand nombre possible de membres,

● les enquêtes militantes et les "guides de travail" devraient être largement utilisés comme méthode de travail, tant avec les enseignants qu'avec les étudiants et les parents,

● la coordination des diverses actions de même que l'appui d'une équipe centrale sont indispensables à un travail efficace et soutenu de la part des militants dans les divers milieux.

bibliographie

CADRE D'ANALYSE

Althusser, Louis, **Idéologie et appareils idéologiques d'Etat**, La Pensée, no 151, juin 1970, 38 pages.

Beaudry, Lucille, **Guide de recherche à l'intention des militants**, centre de recherche en politique sociale, Montréal, 1972, 75 pages.

Comité d'action politique de Maisonneuve, **La nécessité d'une organisation politique des travailleurs**, Montréal, 1972

Collectif de recherche (P.A. Bélanger et coll.), **La division en classes sociales**, Université Laval, Québec, 1974, 37 pages.

Equipe du Journal, **Cahiers**, journal En lutte! , Montréal, 1973-1974.

Front commun FTQ–CEQ–CSN, **La hausse des prix c'est du vol organisé**, 1974, 41 pages.

Harnecker, Martha et Uribe Gabriela, Cahiers de formation, no 1, **Exploiteurs et exploités**, éd. Québec-Amérique Latine, Montréal, 1973

Harnecker, Martha et Uribe Gabriela, Cahiers de formation, no 2, **Exploitation capitaliste**, éd. Québec-Amérique Latine, Montréal, 1973

Harnecker, Martha et Uribe Gabriela, Cahiers de formation, no 4, **Lutte des classes**, éd. Québec-Amérique Latine, Montréal, 1973

Lénine, **L'impérialisme, stade suprême du capitalisme**, Editions en langues étrangères, Pékin, 1970, 160 pages.

Lapalme, Victor et Normand, Bernard, **Le Capitalisme au Québec**, Centre de formation populaire, Montréal, 1973, 11 pages.

Mandel, Ernest, **Traité d'économie marxiste**, tome III, Union générale d'éditions, Paris, 1972, 314 pages.

Marx, Karl, **Travail salarié et capital**, Editions en langues étrangères, Pékin, 1970, 63 pages.

Marx, Karl, **Salaire, prix et profit**, Editions en langues étrangères, Pékin 1970, 77 pages.

Normand, Bernard, **Les "classes moyennes" au Québec**, revue Relations, juin 1973, p.180 à 184.

Poulantzas, Nicos, **Pouvoir politique et classes sociales**, Tomes I et II, Maspéro, Paris, 1972 200 et 196 pages.

Poulantzas, Nicos, **Fascisme et dictature**, Maspéro, Paris, 1970, 404 pages.

Poulantzas, Nicos, **Les classes sociales**, dans "L'homme et la société" nos 24-25, Paris, Avril-Septembre 1972.

St-Pierre, Céline, **De l'analyse marxiste des classes sociales**, texte polycopié, septembre 1972, 28 pages.

L'ECOLE

Beaudelot, Christian et Establet, Roger, **L'école capitaliste en France**, Maspéro, Paris, 1972, 340 pages.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. **Les Héritiers, les étudiants et la culture**, Ed. de Minuit, 1964, 189 pages.

CEQ, **L'école au service de la classe dominante**, Québec, 1972, 40 pages.

CSN, **Le système scolaire en question**, mars 1974, 36 pages.

Enfants de Barbiana (Les), **Lettre à une maîtresse d'école**, Mercure de France, 1972, 190 pages.

Escande Claude, **Les classes sociales au CEGEP**, Parti Pris, Montréal, 1973, 278 pages.

Lindenberg, Daniel, **L'internationale communiste et l'école de classe**, Maspéro, Paris, 1972, 398 pages.

Neill, A.S., **Libres enfants de Summerhill**, Maspéro, Paris, 1972, 3[illegible] pages.

Piotte, J. M. et coll., **La lutte syndicale chez les enseignants**, Parti Pris, Montréal, 1973, 163 pages.

Rossanda Rossana, **Il manifesto, Thèses sur l'enseignement**, Seuil, 1971, p. 153 à 174.

Sadoun, K. **Les boutiques d'enfants**, Maspéro, Paris, 1972.

L'"INADAPTATION"

Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, Ve congrès, **L'école en milieux défavorisés**, décembre 1967

Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, VIIe congrès, **Ecole en zone grise, instrument de répression ou de transformation sociale**, décembre 1969

Discussions autour de l'éducation préscolaire, Revue française de pédagogie, no 25, décembre 1973.

Durand, Nicole, **Un défi à relever en éducation: Le PASS**, Plan de réaménagement social et urbain de Montréal, 1970, 130 pages.

Hart, Reynald (en collaboration) **L'inadaptation scolaire: un phénomène social**. Université du Québec à Rimouski, juin 1973, 170 pages.

L'enfance inadaptée ou la sélection servie à la moderne, dans La Strappe, Vol 2, numéros 3 et 4.

Linton, Thomas E., **Les facteurs sociaux et culturels d'un comportement aberrant en classe**, Hygiène mentale au Canada, numéro 52, août 1968.

Ministère de l'Education du Québec, **L'école coopérative**, no. 18, juin 1972, 30 pages.

Rapport Celsie sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens. Un million d'enfants, 1970, 573 pages.

LES MANUELS, PROGRAMMES ET VOLUMES DE BIBLIOTHEQUE

Bussières, Simone, **Je veux lire,** 1er livret, Pédagogia, Montréal-Québec, 1968, 96 pages.

Blyton, Enid, **Le club des cinq et les Saltimbanques,** Hachette, Paris, 1965.

Blyton, Enid, **Le clan des 7 à la rescousse,** Hachette, Paris, 1961.

Bouvier, Emile, **Les rouages de l'économie,** Guérin, Montréal, 1970.

Charron, Roger, Série française, secondaire III et IV, Bulletin no 7, "A l'écoute", **Publicité,** ministère de l'Education Québec.

Dagenais, Pierre, **Géographie générale,** Sec. I, 1959

Eicholz, Robert E. et autres, **La mathématique à l'élémentaire I,** Renouveau pédagogique, Montréal, 1973, 260 pages.

Eicholz, Robert E. et autres, **Eléments de mathématiques modernes,** livre 3, Ed. du Renouveau pédagogique Inc., Montréal, 1967.

Filles de la charité du Sacré-Coeur-de-Jésus, **Semeurs de joie,** 3ème année, Sherbrooke, 1955, 190 pages.

Filteau Albert et Villeneuve Charles, **Conversation anglaise à l'aide de l'image,** 1er livre, Ed. Schola Inc., Montréal, 1966, 84 pages.

Filteau Albert et Villeneuve Charles, **Conversation anglaise à l'aide de l'image,** 4ième livre, Ed. Schola Inc., Montréal 1966, 136 pages.

Gelichet, Georges, **Grammaire française expliquée et enseignement méthodique de l'orthographe,** Ed. Charles Lavauzelle et Cie, Nancy, 1961.

Groupe de professeurs, **Manuel de bienséances,** 1ère, 2ème et 3ème années, Fides, Montréal, 1967, 84 pages.

Guillot, René, **Joselito,** Hachette, Paris, 1962.

Guinebretière, M.A. et coll, **La ronde joyeuse,** Education nouvelle, 1971.

Guinebretière, M. A. et coll., **A l'école de la joie,** 1968.

Jacquemard, Simone, **Philippine et la coccinelle à sept points,** Casterman, 1969.

Labrie, Hamel et coll. **Mathématiques nouvelles 411,** F.I.C., Lamennais, 1969.

Ladouceur, et autres, **Chimie générale,** Beauchemin, 1964.

Laviolette, Guy, **Mon premier album d'histoire du Canada,** F.I.C., 1951, 84 pages.

Leveur, Nicole, **Sylvie chez le garde-forestier,** Hachette, Paris, 1964.

Office catéchistique national, **Célébrons ses merveilles,** 2ème année, Pédagogia, Montréal, 1966, 141 pages.

Office catéchistique provincial, **Vivre vers le Père,** 1ère année, Granger Frères Ltée, Montréal, 72 pages.

Office catéchistique provincial, **Viens vers le Père, pages des parents**, Granger Frères Ltée, Montréal, 1969, 72 pages.

Office catéchistique provincial, **Nous avons vu le Seigneur**, Beauchemin, Montréal, 1967, 127 pages.

Picard, Mme et coll., **La lecture à l'école active**, Centre éducatif et culturel, Montréal, 1968.

Picard, Mme et coll., **Le langage à l'école active**, 1er livre, Centre éducatif et culturel, Montréal, 1967, 75 pages.

Préfontaine, G. et R.R. **Le Sablier**, Beauchemin, Montréal, 1969, 81 pages.

Préfontaine, G. et R.R., **Le Sablier 2**, Beauchemin, Montréal 1970.

Racine, J.B. et Poulin A., **Mon milieu et ma région**, Ed. F.M., 1970.

Ségur, Comtesse de, **Les malheurs de Sophie**, Casterman, 1967.

Silvestre de Lacy, C., **Bien lire et aimer lire, Tome II**, 1972.

Stevens, Gretta, **Suzy fait des siennes**, G.P., Paris, 1963.

POLYVALENTE JEAN-NICOLET

Asselin Yves, **Document de travail, Polyvalente Jean-Nicolet**, document polycopié.

Bergeron Richard et De Guise Fernand, **Rapport remis à la Commission scolaire régionale Provencher sur le fonctionnement du régime pédagogique actuel à la Polyvalente Jean-Nicolet**, mars 1973.

Bernier Lucie et autres, **La lutte syndicale chez les enseignants**, Ed. Parti Pris, Montréal 1973, 163 pages.

Centre diocésain de recherches pastorales, **La famille dans le diocèse de Nicolet**, Nicolet, 1970, 124 pages.

Dionne Hughes (sociologue), **L'école polyvalente Jean-Nicolet, où en est l'humanisation**, Centre de recherches en pastorale scolaire, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke, mai 1973, 100 pages.

Guihur Bernard, enseignant, **Même critique** (diffusé à tous les professeurs), document polycopié.

Service de recherches et d'action sociale du service social du Centre du Québec, **Programme d'action communautaire**, 1970.

Le Jéjni (Journal étudiant), numéros 1, 2 et 3

Rapport des réunions du Conseil des maîtres, document polycopié.

Rapport des réunions des chefs de groupe, documents polycopiés.

Entrevue avec Max Boudrier, bande magnétoscopique, Vidéographe, Montréal.

Le '60, émission du 13 mars 1974, reportage sur Jean-Nicolet, Radio-Canada.

annexe

1– Guide de l'étudiant (1972-73), C.S.R. Louis-Fréchette

2– Guide de l'élève (1973-74), C.S.R. de l'Outaouais

3– Règlements de régie interne de l'école à la direction centralisée de Rivière-au-Renard, (Anse au Griffon, Petit Cap, Rivière-au-Renard)

4– Règlements des élèves (1973-74), Rivière-au-Renard

5– Règlements des élèves, Couvent Anse-au-Griffon

6– L'indispensable Guide Etudiant (1973-74), Dominique-Racine

7– Règlements des élèves (1972), Institut Bon-Conseil, Chicoutimi

8– Règlements particuliers à ton école, Ecole secondaire Mont-Immaculée, St Anicet

9– Carnet de l'étudiant (1973-74), C.S.R. des Bois-Francs

10– Renseignements généraux, C.S.R. Provencher

11– Guide de l'étudiant, 1973-74, Pavillon technique CECQ

12– Guide de l'étudiant, 1973-74, C.S.R. La Vérendrye

13– Règlements de l'école, Ecole St-Louis Nédelec

14– Règlements à l'Ecole centrale de Laforce

15– Règlements scolaires, 1973-74, Ecole secondaire Palmarolle

16– Code d'éthique des étudiants, C.S.R. Harricana, Ecole Chanoine-Delisle

17– Règlements particuliers, Ecole secondaire Jean-Talon

18– Code d'éthique des étudiants, Ecole polyvalente Sieur de Coulonge

19– La participation à la vie de l'école, Ecole Lac-des-Fées 1973-74

20– Code d'éthique pour les étudiants, C.S.R. O.

21– Ecole secondaire Beaulieu, Régionale Honoré-Mercier 1973-74

22– Code d'éthique de l'étudiant, Ecole secondaire Antoine-Brossard (Brossard)

23– Règlements des étudiants, 1973-74, C.S.R. Deux-Montagnes

24– Mode de fonctionnement, Polyvalente Pierre-Dupuy, Montréal

25– Règlements des élèves, Internat St-Jean, 1973-74

26– Guide étudiant, Ecole Polyvalente secteur St-Félicien C.S.R. Louis-Hémon

27– Code d'éthique, C.E.E.S.A. 1973-74 (Harricana)

28– Guide de l'Etudiant, Ecole secondaire St-Louis, Lorrainville,

29– Code d'éthique et règlements généraux, C.S.R. Harricana, Ecole Sacré-Coeur et Girard

30– Règlements officiels, 1973-74, Ecole Notre-Dame de Lourdes et Eugène de Guigues

31– Règlements scolaires, 1973-74, Ecole Notre-Dame de Ville-Marie

32– Politiques de la commission scolaire régionale Salaberry, Ecole Ste-Cécile

33– Règlements de l'école, 1973-74, Ecole Marie de l'Assomption, Guigues

34– Guide étudiant, St-Marius, La Doré

35– Règlements des élèves, 1973-74, Ecole Maria Goretti, La Doré

36– Règlements des élèves, C.S.R. Lanaudière

37– Horaire, Année 1973-74, Ecole Notre-Dame, Noranda

38– Règlements des élèves de la Commission scolaire d'Amos, 1973-74

39– Pour un bon fonctionnement de l'Ecole Victor-Cormier, La Sarre

40– Au personnel enseignant, C.S. d'Amos, 1973-74

41– Chers Parents, Ecole St-Stanislas, 1973-74

42– Règlements scolaires pour l'année 1973-74, Ecole St-Antoine, Latulippe

43– Règlements scolaires pour l'année 1973-74, Ecole Ste-Anne, Moffet

44– Règlements scolaires concernant les élèves des écoles d'Evain

45– Règlements de l'école, 1973-74, Ecole Mgr Pelletier, Rouyn

46– Règlements particuliers, Ecole Notre-Dame de Beauce

47– Réglements, Ecole de l'Assomption de Fabre

48– Règlements des élèves, Ecole Têtreault, La Motte

49– Règlements, Ecole Notre-Dame, No 003, 1973-74

50– Règlements de l'Ecole Benoît Duhamel, 1973-74

51– Règlements concernant les élèves, Ecole Mgr Bluteau, St-Félicien

52– Règlements des élèves, Ecole Marie Immaculée, 1973-74

53– Horaire en vigueur, 1973-74, écoles Jean XXIII et St-Albert de St-Thomas

54– Règlements des élèves, Ecole élémentaire de Péribonka

55– Le Retour à l'école, 1973-74, Ecole St-Technédge

56– Les Politiques de l'Ecole, Ecole élémentaire Chambord, Cté Portneuf

57– La Relève, Ecole St-Dominique, Bienville, 1973-74

58– Réglements de l'Ecole, Ecole Sacré-Coeur

59– Ecole, milieu de Vie, Ecoles St-Paul et Ste-Agnès de Senneterre

60– Réglements de l'école St-Joseph, St-Silvère

61– Réglements des élèves, Ecole Jean de Lalande, 1711, Ave Bourassa

62– Réglements des élèves, Ecole élémentaire Ste-Félicité

63– La Bonne Marche d'une école élémentaire, Ecole Le Caron, 2335, rue Mauseau

École et luttes de classes au Québec
3e édition, octobre 1976, D-0606
Édition spéciale de la revue LIGNE DIRECTE.

Centrale de l'enseignement du Québec
2336, Chemin Ste-Foy, Ste-Foy – G1V 1S5

FIN